جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

تحليل الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة

راكان يعقوب النصرات

رسالة

مقدمة إلى

عمادة الدراسات العليا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة

الماجستير في المناهج والأساليب قسم المناهج والتدريس

جامعة مؤتة، **2004**م

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY

Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤته

عمادة الدراسات العليا

Ref:..................

الرقـم :...

Date:.....................

التاريخ : ....هـ

الموافق: ....م

نموذج رقم (١٢)

إجازة رسائل جامعية

القسم:المناهج والتدريس

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب راكان يعقوب النصرات والموسومة بـــ:

"تحليل الاخطاء المفاهيمية المتعلقة باحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة. بجامعة مؤتة

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والاساليب.

الاسم	التوقيع	التاريخ	
د. حسين بعارة		٢٠٠٤/٥/١٣	مشرفا
د. نائل ابو زيد		٢٠٠٤/٥/١٣	عضوا
د. زيد البشايرة		٢٠٠٤/٥/١٣	عضوا
د. احمد الطويسي		٢٠٠٤/٥/١٣	عضوا

عميد الدراسات العليا

د. ذياب البداينـــة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :٦١٧١٠
تلفون :٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 5328-5330
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إهداء

إلـــى روح والـــدي رحمه الله، إلى والدتي رمز العطاء، إلى أخوتي واخواني رعاهم الله وحفظهم جميعاً، والى ام البراء وبراء وبتول.

راكان يعقوب النصرات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

شكر وتقدير

لله المنة والفضل أن منحني الصحة والعافية لإكمال هذا العمل المتواضع، ولا يسعني بعد ان أنهيت هذه الأطروحة إلا ان أتقدم بجزيل الشكر وخالص الاحترام إلـــى الدكـــتور الفاضـــل: حســـين بعاره الذي ذلل لي العقبات ومهد لي السبل ومنحني من وقته ونصحه وإرشاده الشيء الكثير الذي كان له أبلغ الأثر في وصول هـــذا العمل إلى حيز الوجود، كما أتقدم من الأستاذ علي الفواز والأستاذ جمال أبو رمان بجزيل الشكر لتفضلهم بتقديم يد العون والمساعدة،وأقدم شكري لكل الزملاء والـــزميلات الذين ما بخلوا عليّ بالمساعدة والنصح وأخص بالذكر: أختي الفاضلة رويد النصرات، والآنسة ميرفت مواجده، والأخ أيمن الحسنات والأخ الأستاذ حسن الحســنات، وأســتاذي الفاضل زياد الطويسي، والآنسة لمياء الهواري والأخ عماد النصرات والأخ إسماعيل النصرات والأستاذ ضياء الدين الأسدي.

نســـأل الله التوفـــيق وجـــزى الله الجميع خير الجزاء وجعل هذا العمل في ميزان حسناتنا.

راكان يعقوب النصرات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فهرس المحتويات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الجداول

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الأشكال

٦٢٢٤٥٢

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الملاحق

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملخص

تحليل الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة في مادة التلاوة والتجويد

راكان يعقوب النصرات

جامعة مؤتة، 2004

هدفت الدراسة إلى تحليل الأخطاء المفاهيمية لدى طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة في مادة التلاوة والتجويد، وإلى الكشف عن أثر كل من متغيري الجنس والمستوى الدراسي في وقوع الطلبة في هذه الأخطاء، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن بعض الأسئلة منها الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة مؤتة، باختلاف الجنس والمستوى الدراسي.

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية الشريعة المسجلين في المستويات الثلاثة لمادة التلاوة والتجويد على الفصل الأول للعام الدراسي (1004/2003)، أما عينة الدراسة فتكونت من (79) طالباً وطالبة (27 طالبا و52 طالبة) فكانت نسبتهم من مجتمع الدراسة (17.4%)، وهم المسجلين في المستوى الأول لمادة التلاوة والتجويد.

أعد اختبار تحصيلي من نمط الاختيار من متعدد للكشف عن الأخطاء المفاهيمية عند الطلبة، وتم التحقق من صدق محتواه من خلال الاستعانة بمجموعة من المحكمين.

أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأخطاء المفاهيمية تكراراً وأعلاها في مفهوم القلقلة الكبرى ثم جاء بعده مفهوم المد المتصل ثم مفهوم مد الصلة الكبرى ثم مفهوم القلقلة الوسطى، في حين كانت أقل نسبة خطأ مفاهيمي في مفهوم الإدغام ثم جاء بعده مفهوم الإظهار، كما ظهرت نسبة خطأ مرتفعة في نمط الخطأ المفاهيمي المتعلق بربط المفهوم في المجال الذي يتبع له وتدني نسبة الخطأ المفاهيمي في نمط تمييز المفهوم من خلال المثال.

وقد أوصت الدراسة في ضوء النتائج التي توصلت إليها بمجموعة من التوصيات منها ضرورة الربط بين الجانب النظري والجانب العملي التطبيقي أثناء تدريس مادة التلاوة والتجويد، وضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول مفاهيم أخرى من مفاهيم أحكام التجويد.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ABSTRACT

Analyzing the Conceptual Mistakes (Related to At-Tajweed Rules in the Subject of Recitation and Tajweed), that are made by Students in the College of Jurisprudence - Mu'tah University

Rakan Ya'qoub Al-Nasarat

Mu'tah University,2004

The present study aims at investigating the Misconception made by students in the College of Jurisprudence - Mu'tah University in the Course of Recitation and Tajweed. It also aims at investigating the role played by sex and the level of study in doing these conceptual mistakes. In specific, the study tries to answer the questions the conceptual mistakes made in Tajweed rules by students in the College of Jurisprudence of Sex and the level of study.

The community of the study is all the students of the College of Jurisprudence registered in the three levels of Recitation and Tajweed course (first semester of the academic year 2003-2004). The sample of the study, was (79) male and female students (27 males and 52 females) registered in the first level of the Recitation and Tajweed course.

A final multiple-choice test was administered to investigate the conceptual mistakes done by students. The test was validated by a group of experts.

The responses of the students were analyzed; the conceptual mistakes they made were classified according to their ratio: the highest were in the concepts of (major qalqalah, continuing madd, major continuing madd), whereas the lowest were in the concept of (idgham, idhar). A higher ratio of conceptual mistakes was found in connecting the concept with its relevant field. On the other hand, a lower ratio of conceptual mistakes was found in recognizing the concept through examples.

To understand the influence of sex and the level of study on making conceptual mistakes, Two-Way ANOVA test was used. As a result, no statistically significant differences were found between both the level of study, and the student gender and the mistakes made by the students.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

القــرآن الكريم هو كتاب الله الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، والمصــدر الأول للتشريع الإسلامي، ومن أهداف تدريسه تطويع الألسنة على بليغ القول وفصيح البيان.

وقــد كان النبي – صلى الله عليه وسلم- يعلّم أصحابه القرآن ويحثّهم على قــراءته وحفظــه فــي كل الأوقات وتعليمه لغيرهم، فقال: "خيركم من تعلم القرآن وعلّمه" وقال:"اقرؤوا القرآن فإنه يأتي يوم القيامة شفيعاً لأصحابه" (النووي، 1991).

لهذا حرص المسلمون ومنذ فجر الإسلام على تعليم كتاب الله لأبنائهم تلاوة وتجــويداً. كما كان حكمة الله تعالى أن سخر – سبحانه وتعالى – من هذه الأمة من قــام علــى خدمته وحفظه في الصدور والسطور تصديقاً لقوله تعالى (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) سورة الحجر، آية (9)(السيوطي، 1973).

وقد اهتم علماء القراءات بعلم التجويد على اعتبار أنه من علوم القرآن الكريم الــذي يكون من خلاله الضبط الصحيح لمنطوق الحرف على الوجه الذي ورد عليه مــنذ بعثة النبي –صلى الله عليه وسلم- إلى يومنا هذا، ومن جل اهتمام العلماء بهذا العلــم أن وضعوا له الأحكام والضوابط التي كانت بمثابة التقعيد لهذا العلم، وما ذلك كلــه إلا للــتخلّص مــن اللحــن الذي يضيع المعنى عند تلاوة كتاب الله تعالى(ابن الجزري، 1995).

والخطــأ فــي القراءة أو اللحن كما يسميه بعض علماء القراءة على وجهين هما:

الأول: اللحــن الجلــيّ وهــو" خطأ يطرأ على الألفاظ فيخل بالمعنى والمبنى ويخل بمــوازين القراءة وموازين اللغة، وقد يكون في بنية الكلمة وحروفها، وقد يكون في حركات الأعراب" (العقرباوي، 1999، ص:41).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الثانـــي: اللحــن الخفيّ: ويكون في أحكام التجويد" وهو خطأ يطرأ على اللفظ فيخل بعرف القُراء، ولا يخــل بالمعنى ولا باللغة ولا بالإعراب، ولا يتبينه إلا العارفون بالقراءة" (عثمان،1999، ص:26).

والمســلمون مأمورون بقراءة القرآن كما أنزل على سيدنا محمد – صلى الله علية وسلم – وكما بلّغه الصحابة الأطهار من بعده عملا بقوله تعالى: (وَرَتِّلْ الْقُرْآنَ تَرْتِيلاً) سورة المزمل، آية(4).

ولهذا أولى علماء التجويد العناية التي مكنتهم من تقعيد الأحكام وتبويبها على الشــكل الــذي يســهل معه انتقالها من جيل إلى آخر حتى يومنا هذا، وهذا الضبط والتمكين كان هدفه الحفاظ على قراءة القرآن كما وردت عن النبي – صلى الله عليه وســلم –، وإتقــان تلاوتــه لــيؤدي دوره ورسالته بعيداً عن اللحن وعجمية اللسان (الطويل، 1999).

والتجويد صناعة علمية لها قواعدها التي يعتمد عليها في إخراج الحروف من مخارجهــا الصــحيحة مــع مــراعاة صــلة الحــرف بما قبله وما بعده في كيفية الأداء(القطان، 1993).

وحتــى تــتحقق تلاوة القرآن الكريم على الوجه الصحيح لابد من المزاوجة بين الجانب النظري والجانب العملي التطبيقي، وهذا ما أشار إليه (النجار1993، ص: 84): "وإنــنا لنفضــل هذا النوع من التدريب الذي يقوم على المزاوجة بين الجانب النظري والعملي، وبذلك تثبت أحكام التلاوة ويتدرج المتدرب في إتقان الأداء العملي لأصــوات الحــروف ". وفي هذا السياق يؤكد الريان(1992) أن التلاوة الصحيحة المستوفية للأحكام هي التي تهتم بجانبين هما:

الجانــب النظــري: ويمــثل معرفة جملة مفاهيم أحكام التجويد وتمييزها من خلال الأمثلة والشواهد القرآنية.

الجانــب العملــي: والــذي يمــثل الــنطق الصحيح للحرف و إخراجه من مخرجه الصحيح.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتجـــدر الإشـــارة هنا إلى أن معرفة أحكام التجويد والتمييز بينها نظرياً يعدُ سنة عند علماء التجويد أو علماء القراءات، أما تطبيق هذه الأحكام عملياً فيعد واجباً شــرعيا علـــى كل مسلم ومسلمة، ومن ثم ينبغي على المعلم إتقان كل من الجانب النظري والجانب العملي؛ وذلك إذا ما أراد القيام بعملية التدريس. أما المتعلم فيكفيه إتقان الجانب العملي المتعلق بتطبيق هذه الأحكام (العقرباوي، 1999).

كمـــا أن عملية التقويم أثناء التلاوة أو في نهايتها تكشف للمعلم أسباب ضعف تـــلاوة الطلبة والتي عادةً ما ترجع إلى ضعف في النطق والقراءة أو ضعف الجانب النظري الذي يتمثل في عدم القدرة على معرفة الأحكام أو تمييزها من خلال الآيات (مركز التدريب التربوي، 1989).

مـــن هنا فإن التلاوة الصحيحة المستوفية للأحكام والتي وردت عن النبي – صـــلى الله علـــيه وســـلم – وأمر بها القرآن الكريم لا يمكن أن تتحقق إلا إذا تمت المـــزاوجة بـــين الجانـــب النظـــري والجانب العملي التطبيقي، حيث يعتمد الأخير (الجانـــب العملي) على الأول اعتماداً كلياً. والمستوى النظري هو الذي يشتمل على جملـــة من المفاهيم التي تشكل جوهره، ولا يمكن أن يصل المتعلم إلي إتقان التلاوة الصحيحة ما لم يستطع إدراك هذه المفاهيم المتعلقة بأحكام التجويد.

2.1 مشكلة الدراسة:

لقـــد ركز المهتمون بتدريس أحكام التجويد على الجانب العملي التطبيقي في حـــين ان الجانب النظري لم يحظ باهتمام الدارسين رغم أن نتائج بعض الدراسات قـــد بيّـــنت أن ضعف الطلبة في الجانب التطبيقي مردّه إلى ضعف البنية المفاهمية المتعلقة بأحكام التجويد كما في دراسة نجادات (2001) وعطا الله (1995) ودراسة التميمـــي (1992) ودراسة عبد الله وبني خالد (1991)، والتي أكدت جميعها على ضـــرورة مزاوجة معلم التلاوة للجانب النظري والجانب التطبيقي عند القيام بعملية التدريس.

وقـــد بيّـــنت لجـــنة التلاوة في جمعية المحافظة على القرآن الكريم أن إتقان الجانب العملي التطبيقي وتدريسه يعتمد على ما يلي:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أ- جانــب الرواية: وهي التلقي عن الشيخ المتقن مشافهة حتى يصل المتعلم إلى درجة الحفظ والإتقان، ولكن يخشى عليه النسيان بطول المدة. ولهذا كان لابد من معرفة الجانب الآخر.

ب-جانب الدراية: وهي المعرفة النظرية للمفاهيم المتعلقة بأحكام التجويد، وبهذا يمكــن للقــارئ إن أخطــأ أن يــرجع إلى القاعدة ويصحح ما أخطأ فيه(جمعية المحافظة على القرآن الكريم، 2001).

ومــن خــلال التواصل مع ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان تدريس مادة الــتلاوة والتجويد وخاصة في كلية الشريعة بجامعة مؤتة ومعلمي التلاوة في جمعية المحافظــة علــى القــرآن الكريم ممن حصلوا على إجازة التدريس، تبين أن الطلبة يعانــون ضعفاً واضحاً في إتقان مهارة التلاوة والتجويد، حيث عزا بعضهم هذا إلى ضــعف المعلمين في إتقان المستوى العملي والمستوى النظري والمتمثل في معرفة أحكــام التجويد على الوجه الصحيح، ولقد لمس الباحث هذا الضعف من خلال عملة فــي مــيدان التعلــيم، وانطلاقا من ذلك واتفاقا مع نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن الأخطاء المفاهيمية الشائعة في أحكام الــتجويد لدى طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هي الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة مؤتة؟
2. هــل تخــتلف الأخطــاء المفاهيمــية التــي يقع فيها طلبة كلية الشريعة في أحكام التجويد باختلاف الجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؟
3. هــل تخــتلف الأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها طلبة كلية الشريعة في أحكام التجويد باختلاف المستوى الدراسي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؟
4. هــل هــناك أثــر للــتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي في وقوع طلبة كلــية الشــريعة في الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؟

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

3.1 أهمية الدراسة:

تأتـــي أهمـــية هذه الدراسة من خلال ما تحتله المفاهيم من أهمية في العملية التعلمـــية التعليمـــية، وخاصـــة أن تعلـــم المفاهـــيم يعدّ هدفا تربويا مهما في جميع المستويات التعليمية.

كما أن اكتساب الطلبة للأخطاء المفاهيمية أمر متوقع الحدوث في ظل الكثير من العوامل والمصادر سواء من البيئة أم المنهاج أم طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون.

ومن خلال التواصل مع أصحاب الخبرة في الميدان من المعلمين والمشرفين التـــربويين ومن خلال الخبرة في ميدان التدريس، واتفاقاً مع نتائج بعض الدراسات التي دلت على أن هناك ضعفاً واضحاً وملموساً لدى الطلبة في تطبيق أحكام التجويد حيث عزا بعضهم أسباب هذا الضعف إلى وجود أخطاء مفاهيمية لدى الطلبة. أضف الـــى ذلك ان هذا السعي ينسجم مع حركة التطوير التربوي في الأردن والتي تدعو إلـــى تطوير المناهج المدرسية والاهتمام بتدريس المفاهيم (وزارة التربية والتعليم، 1988).

في ضوء ذلك كان لا بد من ضرورة إجراء دراسة تسعى إلى التعرف على الأخطـــاء المفاهيمية التي يقع فيها طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة في مادة التلاوة والتجويد، حيث تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1- لا تـــوجد دراســـات ســـابقة حول هذا الموضوع تحديدا رغم وجود دراسات أخرى تناولت الجانب العملي التطبيقي.
2- جاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات بعض الدراسات التي حاولت اكتشاف أسباب ضعف الطلبة في إتقان مهارة التجويد.
3- اطلاع كلية الشريعة على نتائج الدراسة، ومن ثم يمكن أن تساهم هذه النتائج في تفسير بعض الأخطاء التي يقع فيها الطلبة في الجانب التطبيقي.
4- اكتشـــاف الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد في المستوى الأول في مـــرحلة مبكـــرة يجعل تغييرها عملية سهلة حتى في المستويات الأخرى من التلاوة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

5- العينة المستهدفة في الدراسة هم من الطلبة المتوقع في الغالب أن يأخذوا دور المعلمين ومن ثم أصبح من الضروري التعرف على بنيتهم المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد.

6- يمكن أنْ تكون هذه الدراسة نقطة البداية لدراسات أخرى تكشف مصادر وأنماطاً واستراتيجية تغيير هذه الفهم الخاطئ، بحيث تزيد من تنمية المفاهيم بصورة صحيحة.

4.1 محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الطلبة المسجلين في المستوى الأول للتلاوة والتجويد في كلية الشريعة بجامعة مؤتة خلال العام الجامعي2003/2004.

اقتصرت الدراسة على أحكام التجويد التالية:

أ- أحكام النون الساكنة والتنوين.

ب- أحكام الميم الساكنة.

ج- أحكام المدود.

د- أحكام القلقلة.

5.1 التعريفات الإجرائية:

المفهوم: تتبنى الدراسة التعريف الذي وضعه برونر(Bruner, 1960, p:244) والذي يرى بأن المفهوم هو" مجموعة من المصطلحات التي يستخدمها العالم، أو الباحث في بحثه كعناوين يشير كل منها الى مجموعة من الظواهر، أو العلاقات الواقعة ضمن مجال بحثه".

٦٢٢٤٥٢

الخطأ المفاهيمي: ويتعرفه الدراسة بأنه عدم قدرة المتعلم على تعريف المفهوم أو التمييز بين المثال واللامثال أو ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له.

المستوى الدراسي: وهو المستوى الذي يكون عليه الطالب في العام الجامعي 2003/ 2004 ويشتمل في هذه الدراسة على مستوى السنة الثانية والثالثة والرابعة فقط.

المستوى الأول من مادة التلاوة والتجويد: مادة التلاوة والحفظ (1) المطروحة على الفصل الأول للعام الجامعي 2003/2004.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد اتجهت التربية الحديثة إلى استخدام المفاهيم في بناء نموذج تعلّمي حديث، وهذا أحد الحلول التي ظهرت لمواجهة مشكلة استظهار المعلومات و حفظها دون تمييز، وهذا يعني أن الفرد يتعلم عن طريق المفاهيم التي تنمو في أبعادها كلما استخدمها المتعلم في مواقف تعليمية جديدة (إبراهيم،1991).

ويؤكد التربويون على أهمية المفاهيم لما تشكله من عنصر أساسي يساعد على تعلم المبادئ والتعميمات. فالمفاهيم تمكّن المتعلم من التعامل مع البيئة المحيطة والتفاعل معها من خلال تقسيمها أو تصنيفها ضمن وحدات يمكن التعامل معها كما أنها تنظم المعرفة وتقلل ضرورة إعادة التعليم؛ ولهذا ركز القائمون على مؤتمر العملية التربوية في الأردن (1980) على ضرورة الاهتمام بالمفاهيم من اجل مجاراة هذا التطور الهائل من المعرفة(سعادة واليوسف، 1988).

ولقد أدى التطور العلمي الهائل وما تبعه من تفجر معرفي إلى التأكيد على أهمية المفاهيم والأفكار الأساسية وضرورة التركيز عليها في كل المواد التعليمية، حيث أصبح من الصعب وضع المتعلم أمام هذا الكم الهائل من المعلومات والمعارف المتزايدة باستمرار والمتغيرة بسرعة هائلة.

وقد بدأت عملية التركيز على تعلم المفاهيم منذ الستينيات من القرن الماضي على يد الكثير من التربويين، الذين نادوا بضرورة التغيير الجذري لبنية المادة، وطريقة التفكير والبحث، ولهذا أعيدت صياغة الكثير من الموضوعات على أساس مجموعة من المفاهيم المحورية (فرحان ومرعي وبلقيس، 1984).

وأصبح إلزاماً على المربين الوعي بالكم الهائل من المعرفة والمعلومات الموجودة، والتي تفوق طاقتنا للتعامل معها و تتعرض لنمو وتغيير سريعين؛ مما يجعل المعارف والمهارات وبعض القيم عرضة للتقادم، فالإنسان في وقتنا الحاضر لا يحتاج إلى حقائق ومعلومات مفككة سرعان ما تفقد معناها وقيمتها، وإنما هو

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بحاجــة إلـــى تلك الأفكار والمفاهيم التي تشكل أساساً لفهم الحقائق وتطوير المعرفة ووسيلة للتفكير والفهم والتعامل مع المستجدات(Al-Mekhlafi, 1986)

إن المفاهــيم تشكل النظام المعلوماتي الذي يحفظ المعرفة في مكانها المناسب بأقل جهد وأكثر فائدة، وهذا ما أكده برونر المشار إليه في (شواقفه،1982) حين بين أن فكــرة التركيز على تعليم مفاهيم أساسية قليلة يمكن أن تساهم في توضيح ظاهرة طبيعــية أو اجتماعية، وعلينا أن لا نركز على تقديم كمية كبيرة من الحقائق إلا إذا كان في هذا التركيز مساعدة لهم في اشتقاق مفاهيم وتعميمات ونظريات جديدة.

واعتبــر برونر أن من أهم العوامل الأساسية التي تؤثر في عملية التعلم هو البنــية المفاهيمــية لــدى الفرد، حيث يرى أن امتلاك الفرد لمقدار معين من البنية المعــرفية هــو الذي يمكّنه من التصرف بالمعرفة وتطويرها وكذلك استنتاج معرفة جديــدة منها، وبهذا يستطيع الفرد أن ينقل أثر هذه المعرفة إلى الواقع من خلال ما يســمى بانتقال أثر التعلم، ويساهم في حل المشكلات وفي رفع مستوى القدرة العقلية لدية(الحيلة ومرعي، 2002).

كمــا أن امــتلاك الفــرد لبنــية مفاهيمية أمر يساهم في زيادة قدرته على الاحتفاظ بالمعرفة واستخدامها عند الحاجة، كما أنه يوفر له دافعيه ذاتية تساهم في فهــم المــادة الدراسية، وفي انتقال أثر التعلم، لهذا فإن ما يجب أن تسعى له عملية الــتعلم هــو تنظــيم المعــرفة التــي يتعلمها الفرد تنظيما مفاهيمياً متدرجاً يتناسب والاستعداد الفطري للفرد المتعلم، (علي،1984؛ Bruner, 1960).

ويمكــن تلخــيص وجهــة نظر برونر في أهمية المفاهيم بما يلي (الفرحان، 1984):

1- تعدّ المفاهيم هي الأساس لتعليم بنية المادة التعليمية (الموضوع).

2- ترتبط المفاهيم بطريقة التعليم الخاصة بكل مادة.

3- تأخذ المفاهيم أحيانا دور الأهداف في عملية التدريس.

4- تــؤدي إلـــى صــياغة الموضوعات وتأليف الكتب، وتنظيم المنهاج على أساس المفاهيم المحورية الأساسية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويتفق رأي برونر مع ميخائيل (Michaelis)، والذي يرى بأن المفاهيم ومستوياتها هي بمثابة عناصر تشكل مفتاحاً للبنى المعرفية عند المتعلم، حيث إن هذه العناصر (البنى المفاهمية) تمكن الإنسان من تصنيف المعلومات وتقويمها وكذلك الخروج باستنتاجات جديدة، ويرى بأن تنمية المفاهيم يجب أن تسير جنباً إلى جنب مع تنمية البنية المعرفية لدى المتعلم، كما يرى أن تنمية المفاهيم ممكنة من خلال ثلاثة مكونات هي :

1- تفسير الظواهر.
2- مقارنة المعرفة المكتسبة مع المعرفة السابقة.
3- تصنيف المفاهيم المكتسبة من خلال المعرفة الجديدة مع ما تندرج تحته من بنية معرفية سابقة، ويضيف "أن على المعلم تيسير عملية اكتساب الطلاب للمفاهيم ومراقبة عدد ودرجة صعوبة المفاهيم التي ينبغي اكتسابها بما يضمن استيعاب الطلبة لها وتعميقها وتجنب سوء الفهم الذي قد ينجم عن الخلط بين مجرد تذكر الكلمة التي تمثل عنوان المفهوم وفهم مضمون وخصائص المفهوم" (Michaelis, 1992: P252)

وللمفاهيم أهمية كبيرة في عملية بناء المناهج الدراسية وتطويرها، حيث إنها تسهل اختيار المحتوى وتنظيمه بما يضمن التتابع والتكامل الرأسي والأفقي لمكونات المادة الدراسية بين مختلف المواد وعبر المراحل والصفوف الدراسية. ولعل من أهم وظائف المفاهيم هي " ضمان الفهم كما أنها تمثل أقصر الطرق لعملية التواصل وتساعد على انتقال التعلم، وعلى تشكيل الاتجاهات ووجهات النظر والسلوك، وترقى بمستوى التذكر وتسهل استخدام المعلومات والحقائق استخداماً وظيفياً" (Harre, 1971, P:102).

ويمكن القول إن اعتبار مهمة المفاهيم هي تصنيف المعرفة المتباينة وتنظيمها تحت أنماط معينة على شكل صورة ذهنية، وكذلك العمل على توضيح العلاقات بين هذه الصور الذهنية وجعلها ذات معنى، كل هذا يساعد على تنظيم الخبرة العقلية(جبر وعلي، 1993).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتعـد المفاهيم بمثابة المحاور الأساسية في عملية التعلم والتعليم، حيث إنها تمـثل لبـنة المعرفة وتلعب دوراً فاعلاً في تنظيم الخبرة. ويرى فينكس (Phenix 1962) أن سـر الـتعلم الإنساني يكمن في قدرة الإنسان على التعميم، والذي يعني تجـاوز حـدود الخبـرة العامة، وذلك باستخدام المفاهيم حيث إن كل أنواع التفكير تقتضي استخدام المفاهيم؛ فالمفاهيم تمكننا من التعامل مع الأشياء كأصناف بدلاً من الـتعامل معهـا أحاديـة؛ فالتفكير يُسبق دائماً بعمليات معقدة من الاختيار للمفاهيم وتصـنيفها، والشـخص يعتبـر ذكياً على أساس الحد الذي يستطيع فيه التمييز بين المفاهـيم و كيفية استقباله للمثير، كما أن المفاهيم تمثل بؤر تشكيل التركيبة العقلية لدى الفرد، ومحاور يرتكز عليها تنظيم الخبرة البشرية.

وبـين الخـوالدة (2003) أن المفاهيم هي أوسع مكونات النظام المعرفي، بل إنهـا تحتل مركزية متقدمة على الحقائق والمعرفة وتتدرج تحت القوانين والمبادئ، حيث يصنف أنواع المفاهيم إلى:

1- مفاهيم مادية حسيّة: وهي مفاهيم يمكن إدراكها من خلال الحواس.
2- مفاهيم مجردة معنوية: وهي مفاهيم لا يمكن إدراكها بالحواس وإنما يستدل عليها من خلال أثرها وعادة يعبر عنها بالرموز.
3- مفاهـيم معرفية: وهي المفاهيم التي أوجدها الإنسان نتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة، وغالبا ما تتعلق بحياته الاجتماعية أو المعيشية.

ويـرى بعضهم أن المفاهيم يمكن تصنيفها إلى: مفاهيم مجردة ومفاهيم حسيّة ومفاهـيم ربط ومفاهيم فصل ومفاهيم علائقية ومفاهيم وجدانية وكذلك مفاهيم ضديّة ومفاهيم دلالية ومفاهيم مميزة (زيتون، 1999؛ العاني، 1996؛ ابو زينة، 1994)

يـؤكد برونـر (Bruner,1960) علـى أن عملية امتلاك المفاهيم ضرورية للطالب، لأنها تجعل المادة التعليمية أكثر قابلية للفهم كما أنها تساهم في زيادة انتقال أثـر التعلم بدرجة كبيرة، وتجعل الطالب ينتقل من معرفة بدائية إلى معرفة متقدمة بصورة سهلة وميسرة.

ويعتبر برونر تعلّم المفاهيم التي تمس حاجات المتعلم وميوله واهتماماته هي الأكثـر قابلية للاسترجاع والتذكر عند الحاجة؛ ولهذا يركز على النمط الاستكشافي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فــي تعلم المفاهيم؛ لأنه يرى فيه تحقيقاً للتعلم ذو المعنى، وخاصة عند تفاعل المتعلم مباشــرة مع الموقف التعليمي، إذ يرتبط هذا التعلم ببنية المتعلم السابقة، ويكون أكثر قابلــية للاســتبقاء، وإذا واجه المتعلم في أثناء الموقف التعليمي مشكلة في تداخل المفاهيم ولم يستطع الانتقاء منها، يقوم بإحدى عمليتين :

1- عملــية التركيز: حيث تعرض على المتعلم في الحالات العادية مفاهيم كثيرة ويقــوم بتركيز اهتمامه على أكبر عدد منها في البداية، لكنه لا يلبث أن يبدأ بعمليات الحذف حتى يستقر على أحدها أو على أكثر من واحد منها ويحذف الباقي.

2- عملــية الفحص: يقوم المتعلم سلفاً وفقاً لهذا المدخل في وضع فرضية ترسم محــددات الموضوع المراد تعلمه، ثم يبدأ خلال الموقف بعملية موازنة بين المفاهــيم حتــى يســتقر علــى ما يعتقد أنه الأصلح أو الأهم لعملية تعلمه للموضوع المراد تعلمه (Bruner,1960).

أمــا عملية تعلم المفاهيم عند بياجيه فيرى بأنها تتم من خلال تفاعل الفرد مع البيــئة المحيطة ومن خلال الخبرات التي يمر بها المتعلم في حياته ويتعلم كذلك من خــلال المــنهاج المنظم المتمثل في المدرسة. كل ذلك يؤدي إلى تكوين بنية معرفية لــدى المتعلم، إلا أن المفاهيم التي يتعرف إليها المتعلم ويحتاج إلى دمجها في بنائه المعرفــي تُحــدث اختلالا في توازنه العقلي فيلجأ إلى ما يسمى بعمليتي التمثيل أو التأقلم ليعيد التوازن إلى بنائه العقلي المعرفي.

ويــرى بياجيه أن النمو العقلي هو اكتساب أنماط هرمية مترابطة ومعقدة أو مجــردة أو بمعنــى آخر انه عملية تراكمية. فالمفاهيم التي يدمجها المتعلم في بنائه المعرفــي فــي مرحلة سابقة تعمل كأساس يبنى عليه معلوماته في المرحلة الجديدة، ولهــذا يرى أن اكتساب مفهوم خاطئ يمكن تصحيحه إذا اكتسب الفرد خبرة جديدة لتحل مكان ما تعلمه سابقــاً مــن مفاهيــم خاطئــة، وذلك من خلال عملية التكيّف (Adaptation) والتي تشتمل على عمليتين هما:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

اولاً- التمثيل: حيث يكوّن المتعلم فيها صوراً ذهنية للمفهوم.

ثانــياً- الاستيعاب: والتي بدورها تشكل نزعة لدى الفرد لأن يغير استجابته لتتلاءم مــع البيــئة المحــيطة، كــأن يغيّر الفرد البنية المفاهيمية لديه فتتلاءم مع المثيرات الخارجية(نشواني، 1984).

ويُعــد اوزوبــل من علماء النفس القلائل الذين يتعاملون مع التعلم والتدريس والمــنهج مع بعضهم بعض، وهو يركز على المفاهيم التي يرى فيها منظمة متقدمة للمعــرفة، حيث يؤكد على وجوب تدريس الطلبــة المفاهيــم البنائيــة لكــل حقــل (Discipline) مــن حقــول المعــرفة، حــيث تصــبح بالنســبة لهم نظاماً لمعالجة المعلــومات، و تشــكل خرائط عقلية يستطيعون استخدامها لتحليل المعلومات وحل المشكلات ضمن الحقول المعنية (Joyce and Well, 1996).

كما ويكشف اوزوبل عن أن عملية اكتساب المفاهيم اكتسابا سليماً تعتمد على مقــدار ما لدى المتعلم من معرفة سابقة صحيحة، وقدرته على ربط المعرفة الجديدة بالمعــرفة الســابقة؛ فالتعلم السابق من أهم العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم. وحتى تصــبح عملية ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة عملية سهلة منطقية بعيدة عن العشوائية فإنه لابد أن تكون البنية المعرفية للمفاهيم السابقة منتظمة وواضحة بشكل مستقر، وإلا سينتج عن عملية الربط مفاهيم بديلة خاطئة، وعند اكتساب المتعلم لهذه المفاهــيم الخاطــئة في مرحلة مبكرة فإن ذلك يؤدي إلى تكوين بناء معرفي مهزوز لدى المتعلم، مما يجعل عملية تغييره في المستقبل صعبة.

مــن هنا فإن عملية التدريس عند اوزوبل تركّز على تكوين مفاهيم جديدة أو صقل مفاهيم سابقة لدى المتعلم وذلك من خلال مرحلتين :

أولاً: تحديــد الخصائص المحكية التي يمكن من خلالها إعطاء صورة تمثيلية للمفهوم في الذهن.

ثانــياً: إعطــاء اســم للمفهوم بحيث يمكن أن يميز المتعلم أن الرمز/الكلمة المنطوقة ام المكتوبة تمثل ذلك المفهوم، الذي تشكل لديه.

وحتى تكون المفاهيم واضحة ويمكن ربطها بالبنية المعرفية للمتعلم فإنه لابد وأن يكــون لدى المتعلم القدرة على تحديد الخصائص العامة والمشتركة بين الأشياء

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ذات العلاقــة، وإلا ســتكون هناك صعوبة لدى المتعلم في إيجاد علاقة بين المفاهيم المطلوب فهمها وبين البنية المعرفية السابقة، ولهذا بين اوزوبل أن مهمة المعلم هي توضــيح كافــة الخصائص المتعلقة بالمفهوم لكي يساعد المتعلم على دمجها بالبنية المعرفية السابقة حتى لا يضطر إلى حفــظ مسميــات المفهــوم صمّــا دون فهــم (Asubel,etal, 1978)

وخلاصــة رأي اوزوبــل أن البنــى المفاهيمية الموجودة عند الشخص هي العامل الأول الذي يحكم ما إذا كانت المادة الجديدة المراد تعليمها ستكون ذات معنى للمــتعلم وما إذا كان سيتم اكتسابها والاحتفاظ بها. من هنا كان لابد من زيادة ثبات ووضــوح البنــى المفاهيمية القبلية عند الطلبة والتي تتصل بالموضوع الجديد وأن أفضــل وصــف للــتعلم ذي المعنى هو العملية التعليمية التي يقوم فيها المعلم بربط المادة الجديدة بالبنية المفاهيمية السابقة لدى المتعلم(الشعوان، 1996).

إن عملــية التفكير الاستقرائــي عند هيلــدا تابا (Hilda Taba) تعتمد على تعلم المفاهيم بشكل رئيسي وتمر في ثلاث مراحل هي:

أولاً: مــرحلة تكوين المفاهيم، حيث تشتمل هذه المرحلة على تحديد البيانات المنتمية للمشــكلة، وتصــنيفها وتجمــيعها ضــمن فــئات، ومــن ثم إعطاء اسم لهذه التصنيفات، وتعدّ هذه المرحلة ميسرة للانتقال للمرحلة الثانية.

ثانياً: مرحلة تفسير البيانات وترجمتها واستنتاج مبادئ وتعميمات من خلال المفاهيم التي تكوّنت في المرحلة الأولى، وهذه المرحلة تساهم في بلوغ المتعلم للمرحلة الثالثة.

ثالثاً: مرحلة تطبيق المبادئ والتعميمات لشرح الظواهر وتفسيرها أو التنبؤ بالنتائج.

وعلــى الــرغم مــن أن هناك الكثيرين من معلمي المدارس الابتدائية ممن يدرّبــون الأطفال على عملية التصنيف والتجميع إلا أن الكثير منهم لا يدركون هذه العملــية في إطار تكوين المفاهيم واكتسابها مما يشكل مفاهيم خاطئة نــتيجة تداخل الصور الذهــنية للمفاهيم لدى المتعلم (الحيلة ومرعي، 2002؛ السكران، 1989).

ولكــن عملــية اكتساب المفاهيم وتعلمها تتأثر بعدد من المراحل والعمليات العقلــية ودرجة تجريد المفاهيم وغيرها إضافة إلى أن البنية المفاهمية للفرد تتشكل

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مــن خــلال التفاعل المباشر مع البيئة المحيطة ومن خلال الثقافة الموروثة، وكذلك مخــتلف الخبــرات العملــية والتعليمية التي يمر بها الفرد أو المتعلم داخل المدرسة وخارجها، من هنا فإن الدرجة التي يكتسب بها المفهوم تختلف من شخص لآخر كما أن مستويات صحة المفهوم تختلف بين مجموعة الأفراد أنفسهم (Watts المشار إليه في القادري، 1989).

وأكـــد اوزوبل وزملائه (Ausuble, etal, 1978) على ضرورة ربط البنية المعــرفية الــراهنة للمتعلم بالمادة التي سيتعلمها بحيث تندمج هذه المادة مع البنية المعــرفية السابقة مما يسّهل عملية التعليم، لأن قدرة الطالب على تعلم مفهوم جديد تتأثــر بمقــدار فهمــه واستبصاره للمفاهيم التي تعلمها في السابق والتي لها علاقة بالمفهوم الجديد.

وكذلك تشير بعض الدراسات (القادري،1989؛ والقرعان، 1990) إلى أن أنمــاط الفهــم الخاطئ غالباً ما تكتسب في الفترة الأولى أو في سن مبكرة من حياة الفــرد حيث تصبح هذه المفاهيم ثوابت يصعب تغييرها، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن من أهم مصادر الفهم الخاطئ هو الخبرة العامة التي يكتسبها الفرد من خلال الــتفاعل مع البيئة من حوله، وخاصة في المراحل المبكرة من عمره، وهذه الأطر المفاهمية المكتسبة غالباً ما تصبح جزءاً أساسيا من خبرات ومعارف التلميذ التي من غير السهل على الفرد أن يتخلى عنها قناعة منه أنها صحيحة.

كمــا أن هــناك مصـــادر لا يمكن إغفالها عادةً ما تؤدي إلى مفاهيم خاطئة يحملها الطلبة في كافة المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه المصادر خبرات الفرد اليومية، و ربما تكون الموضوعات التي تقدم له أثناء التدريس أو في المنهج المقرر تحمل معلومات غير صحيحة توجد هذا الفهم الخاطئ لدى المتعلم(Lawson, 1989).

ويــرى القائمــون على العملية التعليمية أن المفاهيم التي يمتلكها الطلاب قد تشــوبها أفكار ووجهات نظر أو قد تتأثر بعامل الخبرات العامة أو من خلال التأثر بالبيــئة المحــيطة أو الــثقافات الموروثة، ولهذا قد لا تتفق مع وجهة النظر العلمية الصــحيحة أو قــد تختلف معها، ومن هنا فقد تصبح هذه المفاهيم عبارة عن أفكاراً ثابتة ومقاومة للتغييــر، ولهــذا ظهــرت قضيــة مــا يسمــى بالمفهــوم الخطــأ

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(Misconception) أو المفهوم البديل (Alternative Concepts) وهناك العديد من المصطلحات الدالة على مستويات البنية المفاهمية ومنها:

1- الفهـم الخطأ (Misconception): يشير غالبا إلى صياغة أفكار مخالفة للمعاني العلمية السليمة أو تتعارض معها.

2- الفهـم البديل (Alternative Conception): والذي يشير إلى وجهة نظر مقدمة مـن المـتعلم غيـر مقبولة لدى العلماء، ولكن ليس بالضرورة أن تكون وجهة النظر هذه غير صحيحة، كما أنه يشتمل على الفهم الخطأ.

3- المفاهـيم السـاذجة (Intuitive Concepts): وهـي مفاهيم تتكون أثناء تنامي الخبرة والتفاعل بين الطفل والبيئة، وتتميز بالسذاجة والبساطة والافتقار للمعنى العلمي السليم (صبا ريني والخطيب، 1994).

ونظـراً للأهمـية التـي احتلها المفهوم فقد ازداد اهتمام الباحثين عن حقيقة المفاهـيم وكيفـية تعلمهـا، فوجدوا أن المفاهيم تتكون على شكل صور ذهنية عند المتعلمـين وتختلف من شخص إلى أخر بحسب ما يمر به الأفراد من خبرات عامة فـي أثناء عملية التعلم وطريقة تفكيرهم بالمفهوم (سعادة واليوسف، 1988)، كما أن مستويات صحة دلالة المفهوم الواحد لدى مجموعة الأفراد مختلفة أيضا، وقد عللت نـتائج بعض الدراسات ذلك بأن عملية اكتساب المفاهيم تعترضها بعض الصعوبات نظراً لتفاوت هذه المفاهيم من حيث النوع والبساطة والتجريد، ومن هذه الصعوبات:

1- طبيعة المفهوم من حيث البساطة والتعقيد والتجريد.

2- تحديـد المعنـى الدقيق للمفهوم، حيث إن هناك خلطا في معنى المفهوم أو في دلالته اللفظية.

3- صـعوبة التمييز بين أنواع المعرفة العلمية، لأن عملية تمييز القانون أو القاعدة أو المفهوم أو التقييم من خلال العبارات تشكل تحدياً لدى المتعلم.

4- عـدم امـتلاك الطالب لخلفية وافية من المفاهيم السابقة واللازمة لتعلم المفهوم الجديد (زيتون، 1991).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ونظــراً للخطــورة التي تشكلها المفاهيم على البنية المعرفية للطلبة وما أدّت إلــيه مــن فشل بعض المناهج، فقد تزايد الاهتمام بالمفاهيم الخاطئة مما دفع بعض الباحثين إلى تحديد الصفات التي تتصف بها هذه المفاهيم ومنها :

1- اختلافها عن المفاهيم التي يستخدمها الخبراء في المجال نفسه (Barrow,1990).

2- لها صفة مقاومة التغيير والتبديل وخاصة إذا استخدم المدرس الوسائل التقليدية في التدريس (بكر، 1995؛ Fisher, 1981).

3- التــناقض وعــدم الترابط وفي الغالب غير مقبولة منطقياً (بكر، 1995؛ 1990 Barrow,).

4- لها أسبقية تاريخية، فبعضها يعكس آراء سابقة لبعض المختصين في مجال معين ثبت خطأ هذه الآراء (Fisher, 1981).

5- في الغالب ترتبط المفاهيم الخطأ بمعتقدات بديلة عند الطلبة ناتجة عن بعض الفرضيات المترابطة منطقياً (Fisher, 1981).

ومــن هنا نجد أن كثيرا من البحوث والدراسات تشير إلى ضرورة تشخيص الأخطــاء المفاهمــية وتحديــد أنماطها واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لتغييرها. واســتجابة لكثيــر مــن هذه التوصيات فقد قام العديد من الباحثين بإجراء دراسات تــناولت اســتراتيجيات تغيير هذه الأخطاء المفاهمية، فقــد أشار بوســنر (1982 Posner,) إلــى أنــه يمكن ربــط المعرفة المقدمة للطالب مع المعرفة السابقة من خــلال نمــوذج للتغيير المفاهيمي بحيث نساعد المتعلم على اكتساب المفهوم العلمي السليم من خلال مرحلتين هما :

أولاً: تحديد أنماط الفهم الخاطئ لدى المتعلم.

ثانياً: استخدام استراتيجية مناسبة لتقديم المفهوم السليم من خلال :

1- تنمــية قــدرة المتعلم على تمييز المفهوم الجديد، وذلك بتحديد الصفات المحكية التي تميّزه عن غيره.

2- تقبل المفهوم من قبل المتعلم ويمكن ذلك من خلال الموازنة والمقارنة لرفع قيمة المفهوم الجديد على حساب المفهوم السابق.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويشير بياجيه إلى أن تعديل البنية المفاهيمية للمتعلم يمكن أن تكون من خلال ثلاث مراحل هي(صباريني والخطيب، 1994):

1- مرحلة الإدراك (Awareness): وتتمثل في عملية إدراك التلميذ بوجود فهم علمي غير سليم تجاه ظاهرة معينة.

2- مرحلة عدم الاتزان (Disequilibrium): وهي مرحلة يقوم المتعلم فيها بالموازنة والمقارنة بين المفهوم الجديد والسابق غير السليم غالباً ما يؤدي إلى خلاف مفاهيمي بسبب تعارض المفهومين.

3- مرحلة إعادة الصياغة(Reformulation): حيث يتم في هذه المرحلة إعادة تشكيل المفهوم الجديد وطرح المفاهيم الخاطئة.

ويجد الطلبة عادةً صعوبة في تطوير البنى المفاهيمية لديهم، وخاصة إذا كانت المعرفة المقدمة لهم تحتوي على مفاهيم غير واضحة أو مضطربة التنظيم، ولهذا دعا اوزوبل إلى استخدام ما يسمى بالمنظمات المتقدمة لتسهيل عملية تلقي المفاهيم الجديدة وربطها بالبنية المفاهيمية لدى المتعلم وذلك من خلال زيادة قدرة المتعلم على التمييز بين المفاهيم المكتسبة وما يرتبط بها من مفاهيم سابقة في بنية الفرد المفاهيمية (Ausuble, 1963).

وهناك بعض النظريات التي حاولت تفسير الأخطاء المفاهيمية ومن هذه النظريات:

1- نظرية التعديل (Repair Theory): والتي وضعها براون وفان لين (Brown & Vanlehn) حيث توضح هذه النظرية الأخطاء التي تحدث عند الطلبة عندما يقعون في مأزق (Impasse) نتيجة مرورهم بخبرة غير مألوفة أو صعوبة أثناء قيامهم بمهمة مما يدفعهم إلى التخلص من هذا المأزق بأن يستخدموا طريقة معروفة، فيقومون بتعديلها ومن ثم تطبيقها على المهمة بطريقة خاطئة.

2- نظرية التعميمات الخاطئة (Misgeneralization Theory): وتقترح هذه النظرية بأن بعض الأخطاء تقع عادة عندما يستنتج الطالب أن عدة قواعد متسقة مع المثال ولكنها ليست القاعدة الصحيحة (lando, 1989).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقد يرفض المتعلم المفهوم الجديد أحيانا، أو يتجاهله لأنه يشعر بأن لا علاقة للمفهوم الجديد ببنيته المفاهيمية، وقد يحتفظ بالمفاهيم الجديدة في حيز أو دائرة معينة في ذهنه لكونها تتعارض مع البنية المفاهيمية التي يملكها، كما يمكن أن يغير في هذه المفاهيم لتتناسب مع ما يملك من بنية مفاهيمية بديلة، أو قد يحفظها عن ظهر قلب ويربطها بطريقة عشوائية بما هو موجود في بنيته المفاهيمية السابقة (Novak, 1976; Novak, 1988).

وقد عقدت العديد من الندوات والمؤتمرات التي تبحث موضوع الفهم الخاطئ لتحديد أسباب تكوّنه ومصادره، ومن هذه المؤتمرات المؤتمر الذي عقدته جامعة كورنيل الأمريكية (Cornell University) في الفترة الواقعة ما بين 20 إلى 22 يونيه عام 1983، فكان أبرز ما توصلت إليه نتائج المؤتمر أن أغلب الفشل في المناهج العلمية وخاصة العلوم والرياضيات في الخمسينيات من هذا القرن يعود سببها إلى عدم الأخذ بالاعتبار لأنماط الفهم الخاطئ عند تقديم المادة الجديدة للطلاب، كما أن الطلبة لا ينقصهم التفكير المنطقي، ولكن ذهبوا ضحية الفهم الخاطئ (Novak،1988).

وهنالك العديد من الدراسات التي تناولت الفهم الخاطئ في المواد العلمية وبعض المواد الاجتماعية. أما التربية الإسلامية ومادة التلاوة والتجويد تحديداً فلم تحظ باهتمام الباحثين للكشف عن الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بالجانب النظري.

ولهذا لا توجد دراسات – في حدود معرفة الباحث واطلاعه – تكشف عن الأخطاء المفاهمية في الجانب النظري، ولكن هناك بعض الدراسات التي تناولت إتقان الجانب العملي التطبيقي ودلت على وجود ضعف واضح في المستوى العام لأداء الطلبة.

وقد تنوعت أسباب ضعف الطلبة وتدني مستواهم في إتقان أحكام التجويد، فكان منها أن أسندت عملية تدريس هذه المادة إلى معلمين في غالبيتهم لا يتقنون مهارة التجويد سواء في الجانب العملي التطبيقي أم في الجانب النظري المتمثل في إدراك ومعرفة أحكام التجويد مما انعكس سلبا على أداء الطلبة (التميمي، 1992).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كما دلت نتائج بعض الدراسات كدراسة الحياري (2000) أن من أهم أسباب وقــوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية هو عدم تمكن المعلمين من تقويم تلاوة الطلبة، الأمــر الــذي يعــود الــى ضعف الجانب النظري والجانب العملي عند المعلمين، وبالتالي يتكون فهم خاطئ لدى الطلبة يصعب تغييره.

إن هــناك ضعفاً واضحاً في امتلاك الطلبة لمهارة أحكام التجويد النظرية كما في دراسة نجادات (2001) والتي كشفت عن أن أفراد العينة يظهرون عدم الميل إلى الثقة بمستوى امتلاكهم لمهارات أحكام التجويد وخاصة الجانب النظري، حيث لوحظ أن الطلبة يعانون من تدني قدراتهم على تمييز الأحكام من خلال الآيات والتي سبق لهم دراستها مما يدل على أنهم اكتسبوا مفاهيم متعلقة بتلك الأحكام بشكل خاطئ.

وهــناك بعــض الدراسات التي حددت جوانب الضعف في الجانب النظري والجانــب العملي عند تطبيق أحكام التجويد، كما ان عدم مقدرة المعلمين على تقييم الطلــبة فــي أثــناء التلاوة يمكن رده الى عدم تمكنهم من الجانب النظري كما في دراســة عطــا الله (1995) ودراسة عبد الله وبني خالد (1991)، واللتين أظهرتا أن الطلبة أتقنوا الأحكام المتعلقة بالإظهار الشفوي والإدغام بغير غنة، أما باقي الأحكام فقــد بيّــنت الدراسة تدنياً في مستوى أداء الطلبة عن الأداء المقبول تربويا، وهو ما يشــير إلــى أن الطلبة قد اكتسبوا هذه الأحكام بطريقة خاطئة، وكذلك وجود أخطاء مفاهيمية في أحكام التجويد لدى هؤلاء الطلبة.

مــن هــنــا تأتي هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن الأخطاء المفاهيمية عند طلبة كلية الشريعة الذين هم معلمو الغد كخطوة أولى لمحاولة لفت انتباه المختصين من أجل التعرف عليها و ضرورة معالجتها قبل البدء بتدريس مفاهيم جديدة.

2.2 الدراسات السابقة

لقــد أُجريت العديد من البحوث والدراسات للكشف عن الأخطاء المفاهيمية. وفــي مجال التلاوة والتجويد لم يجد الباحث-في حدود معرفته واطلاعه- دراسات تــناولت هــذا الموضوع مباشرة وإنما كانت هناك دراسات بحثت مدى إتقان الطلبة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

للجانــب العملي من أحكام التجويد، كما ان هناك دراسات بحثت الأخطاء المفاهيمية في المواد الأخرى. وقد تم تقسيم هذه الدراسات كمايلي:

أ- الدراسات التي تناولت الأخطاء المفاهيمية في المواد العلمية.

ب- الدراسات التي تناولت الأخطاء المفاهيمية في المواد الإنسانية

ج- الدراسات التي تناولت أحكام التجويد من الناحية التطبيقية.

أولا: الدراسات التي تناولت الأخطاء المفاهيمية في المواد العلمية:

لقد تمت مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الأخطاء المفاهيمية فــي مجــال المــواد العلمية، وكان هناك وفرة في هذه الدراسات، حيث قام الباحث بعرضها على النحو الآتي:

أجــرى نــوفك و منــيس (Novick & Menis, 1976) دراســة هدفت إلى معــرفة طبيعة إدراك الطلبة لمفهوم المول. وتكونت عينة الدراسة من (150)طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر.

اســتخدم الباحثان أداة دراسة مكونة من (23) سؤالاً. واعتمدا على أسلوب المقابلــة المباشــرة ورصد استجابات الطلبة عن الأسئلة ومن ثم قاما بتحليلها. وقد أظهــرت نتائج الدراسة أن هناك أخطاء مفاهيمية لدى الطلبة وإدراكاً ضعيفاً لمفهوم المــول، حيث تبين أن (37%) من أفراد العينة لديهم فهم خاطئ حول مفهوم الحجم الكتلي ويربطون المول مع الجزيئات ثنائية الذرة، كما أشارت النتائج إلى إن هناك بعــض أنمــاط الفهــم الخطأ لمفهوم المول مثل ترابط مفهوم المول وعدم استخدامه بشكل فعّال في تفسير الظواهر الكيميائية. وقد فسّر الباحثان ذلك بأن هذا المفهوم هو من المفاهيم المجردة التي تتطلب مستويات عليا من التفكير.

وأجرى حسنين (1982) دراسة هدفت إلى التعرف على الفهم الخطأ المتعلقة بطبيعة العلم لدى المعلمين والطلبة، وإلى معرفة أثر بعض العوامل على فهم الطلبة والمعلمين لطبيعة العلم في المرحلتين الثانوية والإعدادية. وتم اختيار عينة عشوائية مكــونة مــن (96) معلماً ومعلمة ممن يحملون درجة الدبلوم ويدرسون مادة العلوم للمــرحلتين الإعدادية والصف الأول الثانوي، موزعين على (21) مدرسة في مدينة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إربـــد وضواحيها، حيث شملت العينة جميع طلبة تلك المدارس. وقد استخدم الباحث أداة الدراسة(Nature of Science Test)، وهي أداة معدة مسبقاً لقياس مدى فهم أفراد العينة لطبيعة العلم. وكذلك استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي والمقارنات البعدية لتحلـيل النتائج. دلت نتائج الدراسة على وجود عدد كبير من المفاهيم والتصورات الخاطـئة لطبيعة العلم لدى الطلبة والمعلمين حول مفاهيم (المعرفة العلمية) ولدى الطلـبة خاصـة في مفاهيم (الطرائق العلمية)، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين للخروج بمفاهيم أفضل تجاه طبيعة العلم.

وبغـرض تحديـد أنمـاط الفهم الخطأ فقد أجرى هيوسن (Hewson,1982) دراسـة هدفت إلى معرفة أنماط الفهم الخطأ المتعلقة بمفاهيم الكتلة والكثافة والحجم لـدى عيـنة من التلاميذ في جنوب أفريقيا. تكونت عينة الدراسة من (137) طالباً وطالبة من طلاب الصف التاسع. وقد استخدم الباحث أداة دراسة مكونة من جزئين: الأول عبارة عن مقابلة شخصية أجراها الباحث مع أفراد العينة للتعرف على أنماط الفهم الخطأ، والجزء الثاني اختبار من نوع الاختيار من متعدد احتوى على مجموعة من الفقرات، وكان الهدف منه التأكد من صدق نتائج المقابلات الشخصية.

اسـتخدم الـباحث النسـب المئوية والانحرافات المعيارية لفحص فرضيات الدراسـة. وأظهرت النتائج أن هناك أنماطا عدة من الفهم الخطأ لدى عينة الدراسة كعـدم القـدرة علـى تمييز المفاهيم من بعضها بعض مثل الخلط بين مفهوم الكتلة والكـثافة والحجم، وكذلك عدم القدرة على تصنيف بعض المفاهيم، وتحديد علاقتها ببعضها بعض.

وللكشـف عن مستوى فهم بعض المفاهيم قام الحدابي (1991) بإجراء دراسة حـول مفهـوم المـول لدى طلاب قسم الكيمياء بكلية التربية بجامعة صنعاء، حيث هـدفت الدراسـة إلـى تحديـد مستوى فهم الطلبة المعلمين لمفهوم المول، وكذلك تشـخيص الأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها الطلبة حول مفهوم المول وما يتعلق به مـن مفاهـيم. وقد اختار الباحث عينة دراسة مكونة من (62) طالباً من طلاب قسم الكيمـياء موزعـين علـى مستوى السنة الثانية والرابعة بطريقة عشوائية. أما أداة الدراسة فتكونت من اختبار من نوع الاختيار من متعدد قام الباحث بتطويره. استخدم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الـــباحث تحليل التباين الثنائي والنسب المئوية لتحليل النتائج. دلت النتائج على وجود أخطـــاء مفاهيمية لدى الطلبة المعلمين متعلقة بمفهوم المول وعدد افوجادرو وحساب الكتلة المولية والعلاقة بين المول وعدد افوجادرو.

أمـــا دراســـة أبو يمن (1994) فقد هدفت إلى الكشف عن الأخطاء المفاهيمية العلمية التي يقع فيها طلبة الصف السابع الأساسي في العلوم ونسبة شيوعها ومعرفة أثـــر كـــل مـــن عاملي الجنس والتحصيل المدرسي في أخطاء الطلبة المفاهيمية في العلوم العامة. وتكونت عينة الدراسة من (77) طالباً وطالبة واستخدم اختبار لقياس الفهم الخطأ من تطوير الباحثة. حللت استجابات الطلبة وحصرت الأخطاء المفاهيمية لديهم، وقد اعتبر الباحث أنه إذا ما تكرر الخطأ المفاهيمي عند الطلبة بنسبة (50%) فإنـــه يعـــد خطـــأ شائعا. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة تُعزى للجـــنس فـــي وقـــوع الطلـــبة في الأخطاء المفاهيمية أما بالنسبة لمستوى التحصيل المدرســـي فـــي العلـــوم فكشفت الدراسة عن وجود أخطاء مفاهيمية تُعزى لمستوى التحصـــيل المدرسي المعرفي في العلوم، حيث أظهرت الدراسة فروقا دالة إحصائيا بـــين المســـتويين(المرتفع والمنخفض) لصالح المستوى التحصيلي المرتفع، كما دل تحلـــيل استجابات الطلبة على أن تنوّع الأخطاء المفاهيمية يمكن تصنيفه ضمن ثلاثة أنماط من الفهم الخطأ هي:

1. عدم القدرة على التفريق بين مفهوم وآخر.
2. عدم القدرة على استرجاع المفاهيم ذات العلاقة.
3. عدم القدرة على ربط المفاهيم بعضها ببعض.

وقامـــت الكيلاني (1994) بدراسة هدفت إلى معرفة طبيعة المفاهيم المتوفرة عـــن المـــادة المكونة للكائنات الحية عند (معلمي الصف) الذين يعملون على إكمال تأهـــيلهم للحصـــول على شهادة البكالوريوس. تكونت عينة الدراسة من (99) معلماً ومعلمـــة (معلم صف). وقد قامت الباحثة باستخدام أداة دراسة مصممة سابقاً مكونة من أسئلة مفتوحة تكشف عن البنية المفاهيمية لدى الطلبة المعلمين، وذلك من خلال تحديـــد فهـــم الطـــلاب المعلمـــين للدور الذي تقوم به التربة والضوء وثاني أكسيد الكـــربون والماء في العمليات الحيوية التي يقوم به النبات. دلت نتائج الدراسة على

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أن (1%) مـــن أفـــراد العينة يحمل الفهم العلمي السليم بينما (5%) من أفراد العينة يحملون شيئاً من المعنى العلمي و(94%) يحملون معنى مغايراً تماما للمعنى العلمي الســـليم. قامت الباحثة بمناقشة أفراد العينة عن سبب تكون هذا الفهم الخطأ فأشارت إجابتهم إلى أن هذا الفهم الخطأ ترسخ في أذهانهم منذ الصغر.

وأجرى الشهراني(1996) دراسة تناولت الفهم الخطأ في بعض مفاهيم التغذية والتـــنفس فـــي النباتات الخضراء لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمنطقة عســـير. هـــدفت الدراسة إلى معرفة الأخطاء المفاهيمية والتي أطلق عليها الباحث مصطلح(أنماط الفهم الخاطئ)، كما هدفت إلى تحديد مصادر هذه الأخطاء المفاهيمية واقتـــراح الوســـائل والأساليب التي تقلل منها وتساعد في تعديلها. وقد تكونت عينة الدراســـة من (192) طالبا موزعين على:(109) طلاب من المرحلة الثانوية و(83) طالـــبا من كلية التربية من ذوي التخصصات العلمية. واستخدم الباحث أداة دراسة مكـــونة مـــن اختبار من نوع الاختيار من متعدد مكون من (25) سؤالاً ولكل سؤال أربعـــة بـــدائل، إحـــداها صـــحيح ويمثل الفهم العلمي السليم، والأخرى يمثل الفهم الخاطئ. دلت نتائج الدراسة على وجود العديد من الأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها الطلبة، حيث عزا الباحث هذه الأخطاء إلى كل من المنهاج ومعلمي العلوم والأحياء وزمـــلاء المتعلم في التعليم العام الجامعي، كما أن وسائل الإعلام لها دور كبير في تكوين المفاهيم العلمية الخاطئة لدى المتعلمين.

ومـــن الدراسات التي بحثت موضوع نسبة شيوع الأخطاء المفاهيمية دراسة قام بها القيسي (2000)، وهدفت إلى الكشف نسبة شيوع الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بموضوع انعكاس الضوء لدى طلبة الصف العاشر، وأثر كل من الجنس والتحصيل الدراســـي فـــي اكتســـاب هذه الفهم الخاطئ. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المـــدارس التابعة لمديرية تربية عمان الأولى، واختار الباحث عينة الدراسة المكونة مـــن (230) طالـــباً و(312) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. استخدم الباحث اختـــبارا مـــن نـــوع الاختيار من متعدد، وقد اعتبر الباحث أنه إذا ما تكرر الخطأ المفاهيمي عند الطلبة بنسبة (50%) فإنه يعد خطأ شائعا. وبغرض تحليل استجابات الطلبة قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (T-Test)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

واختبار شافيه للمقارنات البعدية. ودلت نتائج الدراسة على أن هناك العديد من الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة مثل عدم قدرة الطالب على معرفة العلاقة بين مفهومي الضوء والرؤيا، غير أن هذه الأخطاء لم تكن شائعة وفقا للمعيار التربوي الذي حدده الباحث، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي، حيث تقل أخطاء الطلبة بزيادة مستوى التحصيل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى عامل الجنس.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الأخطاء المفاهيمية في المواد الإنسانية:

من خلال استقصاء الدراسات في المواد الانسانية فقد تبيّن أن الدراسات التي تناولت موضوع الأخطاء المفاهيمية تحديدا كانت قليلة؛ ولهذا فقد اقتصر الباحث على هذه الدراسات.

فقد قام أبو حلاوة(1995) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ، وإلى معرفة كل من أثر التحصيل المدرسي والجنس في اكتساب هذه الأخطاء. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى، أما عينة الدراسة فتكونت من (1050) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد استخدم الباحث اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد للكشف عن الأخطاء المفاهيمية الشائعة في مادة التاريخ واعتمد (50%) كمحك في الحكم على الأخطاء المفاهيمية الشائعة. كما استخدم الباحث النسب المئوية والتكرارات النسبية وتحليل التباين الأحادي، كما استخدم اختبار شافيه لتحديد دلالات الفروق في مستويات التحصيل. ودلت نتائج الاختبار على وجود أخطاء مفاهيمية؛ حيث ظهرت عشر فقرات كان الأداء عليها أقل من (50%)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا تختلف باختلاف مستويات التحصيل في مادة التاريخ لصالح المستوى العالي(80 فما فوق) مع بقية المستويات. وأما بالنسبة لتأثير الجنس على الأخطاء المفاهيمية الشائعة تبين أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية لصالح مجموعة الإناث.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وأجرى محمود (1995) دراسة هدفت إلى تحديد الأخطاء المفاهيمية الشائعة عند طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الجغرافيا، وإلى معرفة أثر كل من الجنس ومستوى التحصيل ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم في اكتساب الفهم الخطأ. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم الأولى والثانية في محافظة الزرقاء، واختار الباحث عينة الدراسة مكونة من (1050) طالبا وطالبة منهم (587) من الذكور و(463) من الإناث حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية متعددة المراحل. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من (29) فقرة، واعتمد (50%) كمحك في الحكم على شيوع الأخطاء المفاهيمية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة وتحليل النتائج استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أخطاء مفاهيمية شائعة لدى الطلبة وفقا للمعيار الذي حدده الباحث، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى التحصيل حيث يقل اكتساب الفهم الخطأ بزيادة مستوى التحصيل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من: الجنس والمستوى التعليمي للأب والأم.

كما قامت الشجاعية (2000) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الأخطاء المتعلقة بمفهوم البيان في مادة البلاغة وأثرها في مستوى التحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة عجلون. وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي في مديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون للعام الدراسي 2000/99. أما عينة الدراسة فتكونت من (412) طالبة تم اختيارهن من تسع مدارس تابعة لمديرية تربية عجلون. وقد قامت الباحثة باستخدام اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد للكشف عن الأخطاء المتعلقة بمفهوم البيان، كما واستخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لتحليل استجابات الطلبة. دلت النتائج على وجود العديد من الأخطاء المتعلقة بمفهوم البيان عزتها الباحثة إلى تركيز الطالبات على التحصيل المدرسي وطبيعة التدريس والمادة العلمية. أما بالنسبة للسؤال الثاني الذي يشير إلى أثر الأخطاء المتعلقة بمفهوم البيان

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الخطي والانحدار و الأحادي التباين تحليل الباحثة استخدمت فقد الطالبات تحصيل في
مادة في الطالبات أخطاء أن على نتائجه دلت والذي السؤال هذا عن للإجابة
العربية اللغة مادة في تحصيلهن تباين من (15%) تفسر -البيان مفهوم-البلاغة
البيان بمفهوم المتعلق للخطأ أثراً هناك أن الدراسة نتائج أظهرت كما. نفسه للصف
العليا. المستويات لصالح (α=0.05) دلالة مستوى عند التحصيل مستوى في

ثالثا: الدراسات التي تناولت أحكام التجويد من الناحية التطبيقية:

أجريت بعض الدراسات حول أحكام التجويد وخاصة فيما يتعلق بإتقان الأداء العملي، وتم عرضها في هذه الدراسة كما يلي:

أجرى عبد الله وبني خالد (1991) دراسة هدفت إلى تحديد مدى إتقان معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لتقويم بعض أحكام التجويد، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في محافظة المفرق، وقد اشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (35) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة تقييم حصرت فيها الأحكام الواردة في قراءة أحد الطلبة مسجلة على شريط، واعتبر الباحث أن العلامة (90) هي المعيار الذي يقاس به الإتقان. وقد استخدم الباحث اختبار (ت) لمعرفة الدلالة الإحصائية لفروق المتوسطات في كل حكم من أحكام التجويد، كما استخدم معامل ارتباط (بيرسون) بين أحكام التجويد التي تناولتها الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى(α= 0.05) في أربعة أحكام هي: الإظهار، والإدغام بغير غنة، والقلقلة، والمد. كما أظهرت النتائج عدم وجود معامل ارتباط إيجابي ذي دلالة بين باقي الأحكام، الأمر الذي يوحي بأن الضعف في القدرة على التقويم يعود إلى ضعف افراد الدراسة في معرفة الأحكام وعدم إتقانهم للتلاوة على الوجه المطلوب.

وأجرى عطالله (1994) دراسة هدفت إلى تحديد درجة إتقان طلبة الصف العاشر لأحكام التجويد، حيث اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لضواحي عمان وعددهم (2472) طالبا وطالبة، أما عينة الدراسة فتكونت من (120) طالبا و طالبة موزعين على

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

شـــعبتين أحدهما للذكور وعددها (60) طالباً، وأخرى للإناث وعددها (60) طالبة، حـــيث تم اختيار الطلبة بالطريقة العشوائية البسيطة، وصنف الباحث مستويات أداء الطلـــبة في التلاوة إلى ثلاثة مستويات وفق المعيار الذي حدده لمستوى الإتقان وهو (70%). وقـــد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة قد حققوا مستوى الإتقان في حكمي الإظهار الشفوي والإدغام، وكان أدنى مستوى إتقان في أحكام القلقلة والإخفاء.

وأمـــا دراسة الحياري (2000) فقد سعت إلى التعرف على أهم أسباب ضعف الطلبة في تلاوة القران الكريم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وتكون مجـــتمع الدراســـة وعينـــتها من جميع مشرفي التربية الإسلامية في مديرية التربية والتعلـــيم لمنطقة إربد الأولى، حيث بلغ عدد المشرفين التربويين(4) مشرفين وعدد المدرســـين (252) مـــدرس. واستخدام الباحث المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختـــبار (ت) للمقارنـــة بين تقديرات المدرسين والمشرفين التربويين، كما صُنِّفت المتوســـطات الحســـابية إلـــى ثلاثة مستويات تعبر عن أسباب ضعف الطلبة وهى: متدنـــية، متوســـطة، وعالـــية. وأظهـــرت نتائج الدراسة أن هناك تباين واضح بين تقديـــرات المشرفين التربويين وتقديرات المدرسين لأسباب ضعف الطلبة، وكان من أبـــرز أســـباب الضعف في تقدير المشرفين هو الضعف في التقويم والذي عادة ما يـــرجع لضعف الجانب النظري والجانب العملي التطبيقي، وضعف الطلبة في اللغة العـــربية، وضـــعف المـــدرس، وطريقة التدريس، وعدم استخدام الوسائل التعليمية المناســـبة، بيـــنما كان من أبرز أسباب الضعف في تقديرات المدرسين هو الأسباب المتعلقة بالأهل.

وأجـــرى نجادات (2001) دراسة هدفت إلى معرفة مدى اكتساب طلبه معلم مجـــال التربية الإسلامية في جامعة اليرموك لمهارات التجويد، ودرجة إتقانهم لهذه المهـــارة أثناء التلاوة وذلك حسب تقديرهم لهذه الدرجة، وتكون مجتمع الدراسة من طـــلاب وطالبات المستوى الرابع من طلبة معلم مجال التربية الإسلامية في جامعة اليـــرموك وعـــددهم (115) طالبا وطالبه، واشتملت العينة على جميع أفراد مجتمع الدراســـة. وقد استخدم الباحث أداة دراسة وهي استبانة مكونة من (65) فقرة لقياس درجـــة اكتساب الطلبة لمهارات أحكام التجويد المقررة في مرحلة التعليم الأساسي،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ولتحليل البيانات استخدم الباحث الرزمة الإحصائية (SPSS) وكذلك تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لدرجة اكتساب الطلبة لمهارات أحكام التجويد وفقا لأسئلة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة لا يميلون إلى الثقة بمستوى امتلاكهم لمهارات أحكام التجويد، حيث كانت أقرب إلى الضعيفة منها إلى المتوسطة، كما أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى (α =0.05) تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، ولهذا أوصت الدراسة بإعادة النظر في مساقات مادة التلاوة والتجويد وأساليب تدريس وتقويم أحكام التجويد.

ومن الدراسات التي هدفت إلى معرفة أثر بعض الوسائل والأساليب في تعلم أحكام التجويد دراسة الجلاد (2003)، التي هدفت إلى معرفة أثر المصحف الملون في تعلم أحكام التلاوة والتجويد مقارنة بالمصحف العادي، كما هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو استخدام المصحف الملون، وتكونت عينة الدراسة من (71) طالبا و (60) طالبة من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدينة إربد، حيث اختار الباحث العينة من مدرستين بطريقه قصدية واختار شعبتين بالطريقة العشوائية. وقد استخدم الباحث أربع أدوات دراسة هي: المصحف الملون، واختبار التحصيل النظري، واختبار التحصيل الشفوي، واستبانة لقياس الاتجاهات نحو المصحف. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في تحصيل الطلبة تعزى لطريقة التعلم باستخدام المصحف، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى إلى الجنس لصالح مجموعة الإناث، ووجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام المصحف الملون.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي:

1. يتبين وبشكل جلي مدى الانتشار الواسع للمفاهيم الخطأ لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية.
2. ضعف الأداء العملي لدى الطلبة في أحكام التجويد، كما في دراسة عبد الله وبني خالد، 1991؛ عطاالله، 1994؛ نجادات، 2001)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

3. تنوع أسباب ضعف الطلبة في تلاوة القرآن الكريم، كما في دراسة (الحياري، 2000؛ نجادات، 2001).
4. وجود أنماط وأشكال من الأخطاء المفاهيمية كما في دراسة (أبو يمن، 1994؛ Novick & Menis ,1976 ؛ Hewson,1982)
5. تم استخدام ثلاث طرق للتعرف على الفهم الخطأ لدى المتعلمين وهي: المقابلة والاختبار من نوع الاختيار من متعدد والاختبارات مفتوحة النهاية.
6. كما كشفت الدراسات السابقة عن تنوع أسباب انتشار الفهم الخطأ عند الطلبة كالتركيز على طبيعة المادة العلمية وطبيعة التدريس ووسائل الإعلام وزملاء المتعلم.
7. تشير الدراسات السابقة إلى انتشار الأخطاء المفاهيمية ليس عند الطلبة فحسب بل وعند معلميهم على السواء كما في دراسة (الكيلاني،1994؛ والشهراني 1996؛ حسنين ،1982؛ Hewson,1982).
8. بعض الدراسات اعتبرت إذا ما تكرر الخطأ المفاهيمي لدى أفراد العينة بنسبة (50%) فأنه يعدّ خطأ شائعا (أبو يمن، 1994، ومحمود، 1995، وأبو حلاوة، 1995).
9. كما يلاحظ أن الدراسات السابقة اتبعت منحنى الوصف والمسح للوقوف على الأخطاء المفاهيمية.

من هنا تأتي هذه الدراسة لتسهم في الكشف عن المزيد من الأخطاء المفاهيمية وستتميز عن الدراسات السابقة في أنها ستبحث في موضوع بالغ الأهمية يمس ديننا ألا وهو تحليل الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد والذي لم يسبق لأحد أن درسه من قبل، إذ إن معرفة الأخطاء المفاهيمية من الأمور المهمة لدى التربويين، خاصة وأن تعمق الفهم الخطأ يعني صعوبة تغيير هذه المفاهيم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

1.3 إجراءات الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة: .

تكـــون مجتمع الدراسة من طلبة كلية الشريعة في جامعة مؤتة المسجلين في المستويات الثلاثة لمادة التلاوة والتجويد والبالغ عددهم (453) طالبا وطالبة.

3.3 عينة الدراسة:

اشـــتملت عيـــنة الدراســـة علـــى الطلبة المسجلين في مادة التلاوة والتجويد (المستوى الأول) على الفصل الدراسي الأول 2004/2003 والبالغ عددهم (118) طالباً وطالبة بنسبة (26%) من مجتمع الدراسة موزعين حسب الجنس على (38 طالبا و80 طالبة)، ولغايات حساب ثبات الأداة أخذ منهم (24) طالباً وطالبةً حيث تم استثناؤهم من الدراسة، وكذلك تم استثناء الطلبة الماليزيين والبالغ عددهم(15) طالباً وطالبةً، وذلك للأسباب التالية:

1. مقترحات مدرسي المادة تفيد بأن هؤلاء الطلبة يواجهون صعوبة في استخدام اللغة العربية وخاصة في مادة التلاوة والتجويد.
2. صعوبة استخدام مخارج حروف اللغة العربية عند غير العرب بشكل عام.

وبـــناء علـــى ذلـــك أصبحت عينة الدراسة الميدانية مكونة من (79) طالباً وطالبة بنسبة (17.4%) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة الذين شاركوا فيها.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي	ذكور	إناث	المجموع
السنة الثانية	6	34	40
السنة الثالثة	14	15	29
السنة الرابعة	7	3	10
المجموع	27	52	79

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

4.3 أداة الدراسة:

قامت الدراسة بتطوير اختبار تحصيلي موضوعي من نمط الاختيار من متعدد للكشف عن الأخطاء المفاهيمية في مادة التلاوة والتجويد عند طلبة كلية الشريعة، وفي ما يلي إجراءات تطوير هذا الاختبار:

1- من خلال المراجعة للأدب السابق والمقابلة الشخصية مع مجموعة من أفراد العينة الاستطلاعية ومن خلال الاستعانة بأصحاب الخبرة في الميدان ومدرسي المادة، فقد تم تحديد الفهم الخاطئ في ثلاثة أنماط هي:

أ- نمط عدم القدرة على تعريف المفهوم: ويقصد به عدم قدرة الطالب على إعطاء المعنى الصحيح للمفهوم وفق المنهاج المقرر.

ب- نمط عدم قدرة الطالب على تمييز المثال من اللامثال: ويقصد به عدم قدرة الطالب على تمييز المفهوم من خلال المثال واللامثال.

ج- نمط عدم القدرة على ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له: ويقصد به عدم قدرة الطالب على ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له أو يندرج تحته.

2- وبغرض تحديد مجالات مفاهيم أحكام التجويد التي سيشملها الاختبار، تمت مراجعة الخطة الدراسية لمادة التلاوة والتجويد والتواصل مع القائمين على تدريس هذه المادة في كلية الشريعة بجامعة مؤتة، حيث تم تحديدها بأربعة مجالات كما يلي:

أ- المجال الأول: ويمثل أحكام النون الساكنة والتنوين وتشتمل على (الإظهار، والإدغام، والإقلاب، والإخفاء).

ب- المجال الثاني: ويمثل أحكام الميم الساكنة وتشتمل على (الإخفاء الشفوي، والإدغام الشفوي، والإظهار الشفوي).

ج- المجال الثالث: ويمثل أحكام المدود وتشتمل على (المد المتصل، والمد المنفصل، والمد اللازم الكلمي، والمد اللازم الحرفي، ومد البدل، ومد الصلة الصغرى، ومد الصلة الكبرى، والمد العارض، ومد العوض).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

د- المجـــال الــــرابع : ويمــــثل أحكام القلقة، وتشتمل على (القلقلة الكبرى، والقلقة الوسطى، والقلقلة الصغرى).

3- وزعت أسئلة الاختبار على أنماط الفهم الخاطئ الثلاثة، وقد بلغت في صورتها الأولـــية (57) سؤالاً و بواقع (19) سؤلاً لكل نمط من هذه الأنماط، بحيث مثّل كل سؤال منها حكماً تجويدياً من الأحكام التي شملتها المجالات الأربعة السابقة، ويبـــين الجدول رقم (2) توزيع أسئلة الاختبار على الأنماط الثلاثة وفقاً لمفاهيم أحكام التجويد التي شملتها الدراسة.

جدول رقم (2)

توزيع أسئلة الاختبار على الأنماط الثلاثة وفقاً لأحكام التجويد

مفاهيم أحكام التجويد في المجالات الأربعة	رقم السؤال في النمط الأول	رقم السؤال في النمط الثاني	رقم السؤال في النمط الثالث
الإظهار الحلقي	10	27	54
الإدغام	6	22	47
الإقلاب	3	28	39
الإخفاء	2	23	43
الإخفاء الشفوي	5	25	40
الإدغام الشفوي	7	35	44
الإظهار الشفوي	4	20	50
المد المتصل	9	26	51
المد المنفصل	1	21	41
المد اللازم الكلمي	17	30	42
المد اللازم الحرفي	11	36	45
مد البدل	12	31	46
مد الصلة الصغرى	14	32	55
مد الصلة الكبرى	18	37	52
مد العارض	15	24	57
مد العوض	19	33	48
القلقلة الكبرى	13	34	49
القلقلة الوسطى	8	29	53
القلقلة الصغرى	16	38	56

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويظهر من الجدول رقم (2) أن كل حكم تجويدي قد عرض من خلال ثلاثة أسئلة موزعة على الأنماط الثلاثة التي تم تحديدها، موضحة بالأمثلة الآتية :

1- المثال الآتي يمثل النمط الأول وهو لقياس قدرة الطالب على تعريف مفهوم حكم الإخفاء:

س- النطق بالنون الساكنة أو التنوين على حالة بين الإظهار والإدغام من غير تشديد، مع مراعاة بقاء الغنة يسمى:

أ- إدغام ب- الإخفاء الحقيقي ج- إدغام شفوي د- إخفاء شفوي

***الإجابة الصحيحة هي فرع (ب).**

2- المثال الآتي يمثل النمط الثاني وهو لقياس قدرة الطالب على تمييز مفهوم حكم الإخفاء من خلال المثال:

س- من الأمثلة على الإخفاء الحقيقي ما تحته خط في قوله تعالى:

أ- (وَهُمْ بِالآخِرَةِ) ب- (كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ)

ج-(لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ) د-(فَمَنْ ثَقُلَتْ)

***الإجابة الصحيحة هي فرع (د).**

3- المثال الآتي يمثل النمط الثالث وهو لقياس قدرة الطالب على إرجاع مفهوم حكم الإخفاء للمجال الذي يتبع له:

س- يعتبر الإخفاء الذي حروفه (ص،ذ،ث،ك،ج،ش،ق،س،د،ط،ز،ف،ت،ض،ظ) من أحكام:

أ- الميم الساكنة والتنوين ب- الميم الساكنة

ج- النون الساكنة والتنوين د-النون الساكنة

***الإجابة الصحيحة هي فرع (ج).**

4- يظهر من الأمثلة السابقة، أن لكل سؤال من الأسئلة السابقة أربعة بدائل، واحد منها صحيح ويمثل الفهم الصحيح والثلاثة الأخرى خاطئة تمثل الفهم الخطئ.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

5.3 صدق الأداة:

من أجل التأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين من كلـية التـربية بجامعـة مؤتة و ذوي الخبرة والاختصاص في مجال تدريس أحكام الـتجويد وخاصـة ممن يحملون (إجازة تدريس التلاوة والتجويد) في كلية الشريعة وجمعية المحافظة على القرآن الكريم، ومجموعة من المشرفين التربويين والمعلمين فـي وزارة التربية والتعليم. وبناءً على ملاحظات هؤلاء المحكمين في مدى ملاءمة الأسئلة المستخدمة في الاختبار ومدى شموليتها للمفاهيم السابقة، وكذلك سلامة اللغة والصـياغة، قـام الـباحث بـتعديل صـياغة مجموعة من الفقرات في ضوء تلك الملاحظـات، وبهـذا تكوّن الاختبار في صورته النهائية من (57) سؤالاً لكل سؤال أربعة بدائل .

6.3 ثبات الأداة:

اسـتخدمت الدراسة طريقة الاتساق الداخلي وذلك من خلال معادلة (كرونباخ ألفـا)، وقـد طـبق الاختبار على عينة استطلاعية لغايات حساب الثبات والتأكد من صـلاحية الأداة لقياس الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة، وذلك خلال الأسبوع الحادي عشـر مـن نهايـة الفصل الأول للعام الدراسي 2004/2003، وجرت عملية تهيئة الطلـبة لأداء الاختـبار مـن خلال التأكيد على ضرورة توخي الدقة والصدق أثناء الإجابـة، وقد كان عدد أفراد العينة الاستطلاعية (24) طالباً وطالبةً من المستويات الدراسـية الثانـية والثالثة والرابعة، حيث تم استثناؤهم من الدراسة، وحُسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي فبلغ (0.833) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

7.3 تطبيق الاختبار:

بعـد أن تـم الـتأكد من صدق الاختبار وثباته أصبح الاختبار في صورته النهائـية مكـوناً من (57) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، حيث احتوت كل فقرة على أربعة بدائل،واحد منها يمثل الفهم الصحيح، والثلاثة الأخرى تمثل الفهم الخاطئ لدى الطلبة، وقد كانت إجراءات تطبيقه على النحو الآتي :-

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

1-تــم التواصل مع مدرسي المادة لتحديد موعد تطبيق الاختبار حيث تم الاتفاق علــى تحديــد الأســبوع الثالث عشر من نهاية الفصل الأول 2004/2003 كموعد مناسب للتطبيق.

2-قامت الدراسة وبمساعدة مدرسي المادة بتطبيق الاختبار على الفئة المستهدفة مــن العيــنة والتــي تكونت من (79) طالباً وطالبة موزعين على المستوى الدراســي والجــنس والــذين يمــثلون أربع شعب من المستوى الأول للتلاوة والــتجويد، وذلــك بواقع جلسة اختبار واحدة لكل شعبة على مدى أربعة أيام متتالية، حيث تم ذلك في ظروف مشابهة للاختبارات النهائية للمادة نفسها بعد أن تمت عملية توضيح شاملة للإختبار وبيان مراعاة الدقة والصدق في الإجابة على فقرات الاختبار.

3-صُــحِّحت إجابــات الطلبة على الاختبار على أساس إعطاء كل سؤال علامة (صــفر - واحــد) وبهذا تكون العلامة الكلية للإجابات الصحيحة عن الأسئلة جميعها هي (57) علامة .

4-تــم تفريغ إجابات الطلبة على ورقة خاصة لاستخدامات الحاسوب وذلك لبيان الأخطــاء المفاهيمية التي وقع فيها الطلبة حيث أعطيت علامة (0) إذا أخطأ الطالــب فــي المفهوم وعلامة (1) إذا أجاب عن السؤال إجابة صحيحة، مع مــراعاة المســتوى الدراســي والجنس، حيث أدخلت البيانات على الحاسوب وتمــت معالجتها مــن خلال الرزمة الإحصائية (SPSS).

8.3 المعالجة الإحصائية:

1. للإجابــة عن السؤال الأول تم إيجاد النسب المئوية والتكرارات وذلك لتحديد نسب الفهم الخاطئ لدى افراد العينة.
2. وللإجابة عن أسئلة الدراسة الثاني والثالث والرابع المتعلقة بتحديد اثر كل من الجــنس والمســتوى الدراســي والتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow-way ANOVA).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل وصفاً مفصلاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جمعت في هذه الدراسة، وقد صنفت حسب تسلسل الأسئلة التي وردت في الفصل الأول على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما هي الأخطاء المفاهمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة في مادة التلاوة والتجويد؟.

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام النسب المئوية للكشف عن الأخطاء المفاهمية لأحكام التجويد، حيث أظهرت النتائج انتشار الأخطاء المفاهيمية عند الطلبة في مجالات الاختبار الأربعة، ويبين الجدول رقم (3) نسب الأخطاء المفاهمية عند الطلبة في مجال أحكام النون الساكنة والتنوين.

جدول رقم (3)

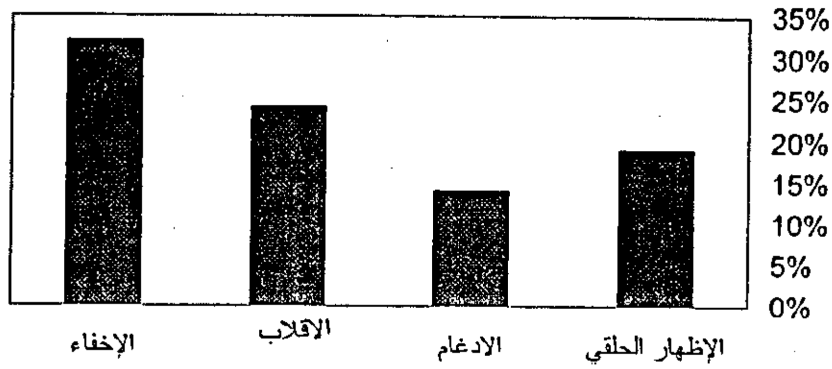
نسب الخطأ المفاهيمي لمفاهيم أحكام النون الساكنة والتنوين حسب أنماط الفهم الخطئ المتوقعة لدى الطلبة.

أحكام النون الساكنة والتنوين	النمط الأول (عدم القدرة على تعريف المفهوم)	النمط الثاني(عدم القدرة على تمييز المفهوم من خلال المثال)	النمط الثالث (عدم القدرة على إرجاع المفهوم إلى المجال الذي يتبع له)	نسبة الخطأ الكلي
الإظهار الحلقي	11%	15%	29%	19%
الإدغام	6%	11%	23%	14%
الإقلاب	14%	16%	41%	24%
الإخفاء	35%	20%	39%	32%

ويلاحظ من الجدول رقم (3) ان النسبة الكلية للخطأ المفاهيمي في مجال أحكام النون الساكنة والتنوين وأحكام الميم الساكنة والتنوين قد جاءت متفاوتة حيث بلغت أعلاها في حكام الإخفاء (32%)، وجاء بعده الإقلاب بنسبة (24%)، والإظهار

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الحلقي بنسبة (19%)، في حين جاءت نسبة الخطأ المفاهيمي في حكم الإدغام متدنية، حيث بلغت (14%)، والشكل رقم (1) يبين توزيع نسب الخطأ المفاهيمي حسب مجالات أحكام النون الساكنة.



الشكل رقم (1)

توزيع نسب الخطأ المفاهيمي لأحكام النون الساكنة والتنوين

يظهر من الجدول رقم (3) أن نسب الخطأ المفاهيمي متفاوتة في الأنماط الثلاثة، حيث ارتفعت في النمط الثالث الذي يمثل عدم قدرة الطالب على إرجاع المفهوم إلى المجال الذي يتبع له، حيث بلغت في حكم الإقلاب بلغت (41%) ثم جاء بعدها حكم الإخفاء (39%) ثم الإظهار الحلقي (29%)، في حين كانت أدنى نسبة للخطأ المفاهيمي في حكم الإدغام، حيث بلغت (23%).

وفي أداء الطلبة على الأنماط الثلاثة كانت أعلى نسبة للخطأ المفاهيمي في حكم الإقلاب للنمط الثالث، حيث بلغت نسبته (41%)، ثم جاء بعدها حكم الإخفاء بنسبة خطأ مفاهيمي (39%)، للنمط الثالث و(35%) للنمط الأول، في حين كانت أقل نسبة للخطأ المفاهيمي في حكم الإدغام، حيث بلغت نسبته (6%) في النمط الأول و(11%) في النمط الثاني.

وتشير نتائج الشكل رقم (1)، أن نسبة الخطأ المفاهيمي في أداء الطلبة على نمط الثالث قد كانت مرتفعة مقارنة مع الأنماط الأخرى التي كانت نسبة الخطأ المفاهيمي لها متقاربة في معظم الأحكام.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وفـــي مجـــال أحكـــام الميم الساكنة أظهرت النتائج وجود أخطاء مفاهيمية موزعة على الأنماط الثلاثة موضحة في الجدول رقم (4).

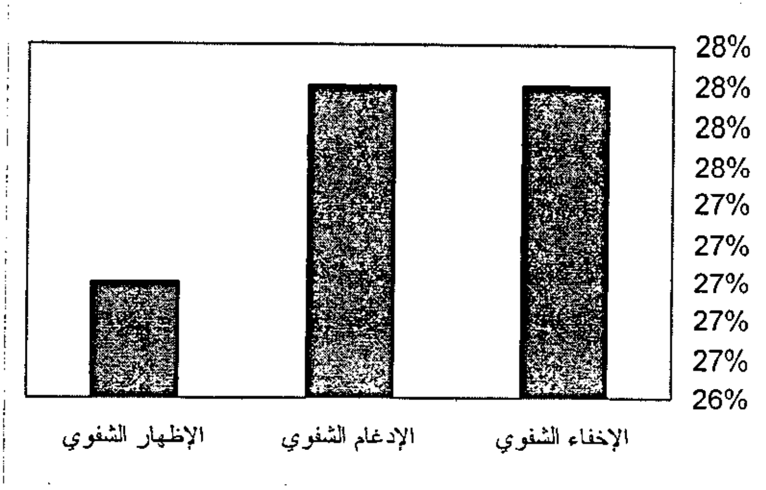
جدول رقم (4)

نسب الخطأ المفاهيمي لمفاهيم أحكام الميم الساكنة حسب أنماط الفهم الخاطئ المتوقعة لدى الطلبة

أحكام الميم الساكنة	النمط الأول(عدم القدرة على تعريف المفهوم)	النمط الثاني(عدم القدرة على تمييز المفهوم من خلال المثال)	النمط الثالث (عدم القدرة على إرجاع المفهوم إلى المجال الذي يتبع له)	نسبة الخطأ الكلي
الإخفاء الشفوي	29%	18%	38%	28%
الإدغام الشفوي	20%	20%	44%	28%
الإظهار الشفوي	11%	24%	44%	27%

يلاحـــظ من الجدول رقم (4) أن النسبة الكلية للأخطاء المفاهمية في الأنماط الـــثلاثة كانـــت متقاربة إلى حد ما، فقد كانت أعلى نسبة في مجال الإخفاء الشفوي حـــيث بلغـــت (28%)، والإدغـــام الشفوي (28%)، بينما كانت اقل النسب لمفهوم الإظهـــار الشفوي، بنسبة خطأ مفاهيمي بلغت (27%)، والشكل رقم (2) يبين نسب الخطأ المفاهيمي موزعة على مفاهيم هذا المجال.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit



الشكل رقم (2)

توزيع نسب الخطأ المفاهيمي لأحكام الميم الساكنة

أمـــا بالنســـبة لنســـب الأخطـــاء المفاهمية حسب الأنماط الثلاثة، فقد جاءت مـــتفاوتة، حـــيث كانت أعلى نسبة خطأ مفاهيمي في حكم الإدغام الشفوي والإظهار الشفوي في النمط الثالث، حيث بلغت في الحكمين (44%)، ثم جاء في المرتبة الثانية الإخفـــاء الشـــفوي للـــنمط نفســـه و بنسبة بلغت (38%)، كما كانت أقل نسبة خطأ مفاهيمـــي فـــي حكـــم الإظهار الشفوي حيث بلغت (11%) للنمط الأول، أما باقي الأحكام فكانت متوسطة.

كما يمكن ملاحظة أن النمط الثالث سجل أعلى نسبة خطأ مفاهيمي عند جميع أحكـــام الميم الساكنة، في حين جاءت النسب في النمطين الأول والثاني متقاربة إلى حد ما.

وفـــي مجـــال أحكام المدود أظهرت النتائج انتشار الأخطاء المفاهيمية على الأنماط الثلاثة كما هو موضح في الجدول رقم (5).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

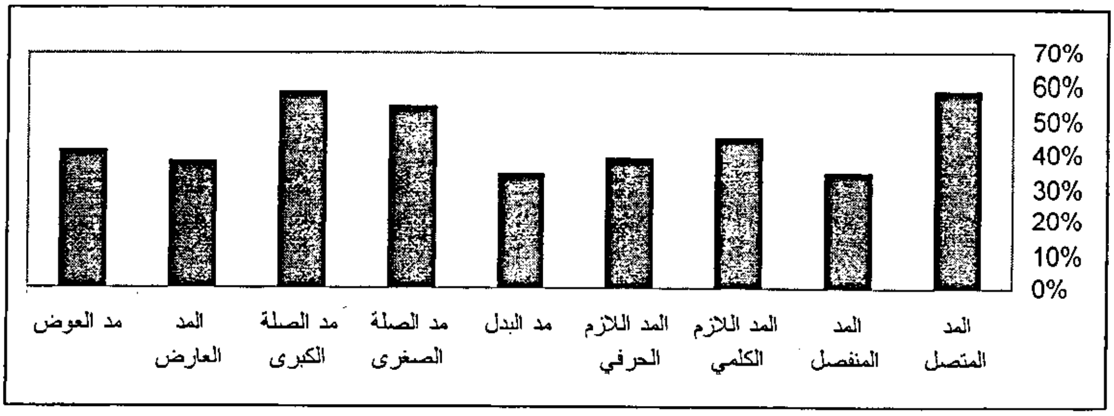
جدول رقم (5)

نسب الخطأ المفاهيمي في أحكام المدود لأنماط الفهم الخطأ المتوقعة لدى الطلبة

أحكام المدود	النمط لأول (عدم القدرة على تعريف المفهوم)	النمط الثاني(عدم القدرة على تمييز المفهوم من خلال المثال)	النمط الثالث (عدم القدرة على إرجاع المفهوم إلى المجال الذي يتبع له)	نسبة الخطأ الكلي
المد المتصل	87%	23%	66%	59%
المد المنفصل	39%	9%	57%	35%
المد اللازم الكلمي	43%	18%	73%	45%
المد اللازم الحرفي	10%	42%	65%	39%
مد البدل	9%	25%	68%	34%
مد الصلة الصغرى	44%	47%	71%	54%
مد الصلة الكبرى	47%	46%	82%	58%
مد العارض	11%	42%	61%	38%
مد العوض	29%	33%	61%	41%

يلاحـــظ مـــن الجدول رقم (5) أن النسبة الكلية للأخطاء المفاهمية في مجال أحكـــام المدود قد كانت متفاوتة للأحكام التسعة، حيث كانت أعلى نسب الأخطاء في حكم المد المتصل، والتي بلغت (59%) وحكـــم مـــد الصلـــة الصغرى بنسبة بلغت (58%)، ومد الصلة الكبرى بنسبة بلغت (54%)، وهي نسب عالية إذا ما قورنت مع باقـــي الأحكـــام في نفس المجال، في حين جاءت أدنى نسب الأخطاء المفاهيمية في حكم مد البدل بنسبة (34%) والمد المنفصل بنسبة (35%)، ويوضح الشكل رقم (3) نسب توزيع الخطأ المفاهيمي على مجالات أحكام المدود.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit



الشكل رقم (3)

توزيع نسب الخطأ المفاهيمي على أحكام المدود

كمـــا يمكـــن ملاحظة تفاوت نسب الأخطاء المفاهيمية بين الأنماط الثلاثة في الأحكـــام التســـعة لهذا المجال، فقد جاءت أعلى نسب الأخطاء المفاهيمية في النمط الأول فـــي حكم المد المتصل بنسبة بلغت (87%) وحكم مد الصلة الكبرى في النمط الـــثالث بنســـبة بلغـــت (82%)، كما كانت أدنى نسبة خطأ للنمط الأول والثاني في حكمـــي المـــد المنفصل ومد البدل بنسبة بلغت (9%) جاء بعدها المد اللازم الحرفي بنسبة (10%) والمد العارض بنسبة (11%) في النمط الأول.

ومن النتائج في الجدول رقم (5) يمكن ملاحظة ارتفاع نسب الخطأ المفاهيمي بشـــكل عام في جميع أحكام المدود، سواء في النسبة الكلية أو بين الأنماط الثلاثة، وخاصـــة النمط الثالث الذي جاءت فيه جميع نسب الأخطاء المفاهيمية مرتفعة بشكل ملحوظ.

وفي مجال أحكام القلقلة أظهرت النتائج وجود أخطاء مفاهيمية لدى الطلبة متفاوتة نوعاً ما، وتفاوتت النسبة الكلية للخطأ المفاهيمي في كل المفاهيم التابعة لهذا المجـــال، وكذلك يلاحظ اختلاف نسبة الخطأ المفاهيمي في كل مفهوم من مفاهيم هذا المجـــال بين الأنماط الثلاثة، ويظهر الجدول رقم (6) نسب الخطأ المفاهيمي لأحكام القلقلة بحسب أنماط الفهم الخاطئ المتوقعة لدى الطلبة.

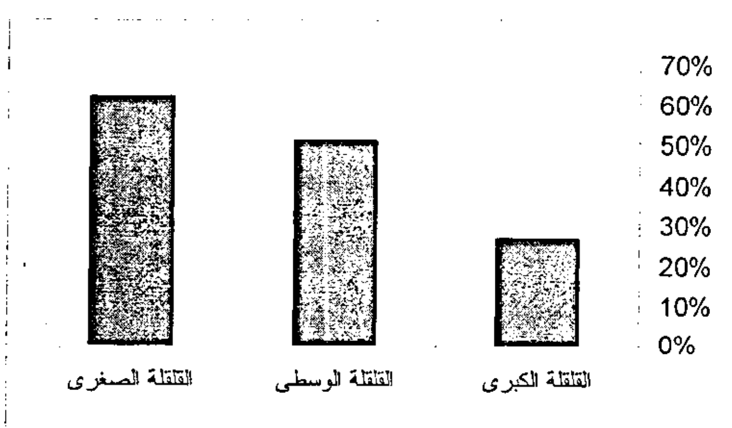
All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

جدول رقم (6)

نسب الخطأ المفاهيمي لأحكام القلقلة بحسب أنماط الفهم الخطأ المتوقعة لدى الطلبة

أحكام القلقلة	النمط الأول(عدم القدرة على تعريف المفهوم)	النمط الثاني(عدم القدرة على تمييز المفهوم من خلال المثال)	النمط الثالث(عدم القدرة على إرجاع المفهوم إلى المجال الذي يتبع له)	نسبة الخطأ الكلي
القلقلة الكبرى	6%	8%	67%	27%
القلقلة الوسطى	49%	53%	51%	51%
القلقلة الصغرى	58%	59%	70%	62%

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (6) ارتفاع النسبة الكلية للخطأ المفاهيمي في حكـم القلقلــة الصغرى بنسبة بلغت (62%)، حيث جاءت في المرتبة الثانية القلقلة الوسطى بنسبة (51%) وهي نسب متقاربة و لكنها مرتفعة، كما يظهر انخفاض نسبة الخطــأ المفاهيمــي لحكم القلقلة الكبرى بشكل ملحوظ عن الأحكام الأخرى في هذا المجــال بنسبة بلغت (27%)، والشكل رقم (4) يوضح توزيع نسب الخطأ المفاهيمي لأحكام القلقلة.



الشكل رقم (4)

توزيع نسب الخطأ المفاهيمي لأحكام القلقة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويظهر الجدول رقم (6) أن نسبة الخطأ المفاهيمي في أحكام القلقلة الثلاثة قد جاءت متفاوتة إلى حد كبير بين الأنماط الثلاثة، فكانت أعلى نسبة خطأ مفاهيمي في حكـم القلقلة الصغرى بنسبة (70%) والقلقلة الكبرى بنسبة (67%) في النمط الثالث، كمـا يلاحظ انخفاض نسبة الخطأ المفاهيمي عند حكم القلقلة الكبرى في النمط الأول بنسـبة (6%) والـنمط الثاني بنسبة (8%)، وهي نسبة متدنية بشكل ملحوظ إذا ما قـورنت بنسبة الخطأ المفاهيمي عند المفاهيم الأخرى في المجال نفسه، كما جاءت نسبة الخطأ المفاهيمي في النمط الثالث مرتفعة عنها في الأنماط الأخرى.

ومـن خـلال نـتائج المجالات الأربعة السابقة الذكر، يمكن القول أن أعلى النسب الكلية للخطأ المفاهيمي على جميع الأنماط كانت لحكم القلقة الصغرى ،حيث بلغـت (62%)، ثـم جاء في المرتبة الثانية المد المتصل بنسبة (59%) ومد الصلة الكبرى بنسبة (58%) والصلة الصغرى بنسبة(54%) والقلقة الوسطى بنسبة (51%)، أما أقل نسبة كلية للخطأ المفاهيمي فقد كانت لحكم الإدغام حيث بلغت (14%) وفي حكم الإظهار الحلقي بنسبة (19%).

ويظهـر الجـدول رقم (7) النسب الكلية للخطأ المفاهيمي في كل نمط من الأنماط الثلاثة لمجالات الأحكام جميعها.

الجدول رقم (7)

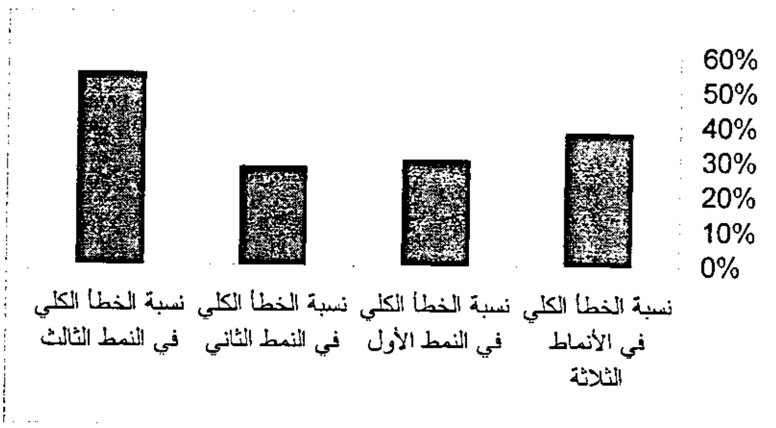
نسب الخطأ الكلية لجميع المجالات موزعة على الأنماط الثلاثة

نسبة الخطأ الكلي في النمط الأول(نمط عدم القدرة على تعريف المفهوم)	نسبة الخطأ الكلي في النمط الثاني(نمط عدم القدرة على تمييز المفهوم من خلال المثال)	نسبة الخطأ الكلي في النمط الثالث(نمط عدم القدرة على إرجاع المفهوم إلى المجال الذي يتبع له)	نسبة الخطأ الكلي في الأنماط الثلاثة
30%	28%	55%	38%

يلاحـظ من الجدول رقم (7) ارتفاع نسبة الخطأ المفاهيمي عند النمط الثالث والذي يمثل عدم قدرة الطالب على ربط المفهوم مع المجال الذي يتبع له بنسبة بلغت

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(55%)، في حين كانت النسبة متدنية في النمط الثاني والذي يمثل قدرة الطالب على تمييـز المفهـوم من خلال المثال بنسبة بلغت (28%)، أما النمط الأول والذي يمثل عـدم القـدرة على تعريف المفهوم فكانت نسبته متوسطة بالنسبة للنمطين الآخرين حيث بلغت (30%)، ويتبين الارتفاع البسيط في النسبة الكلية على جميع الأنماط في كـل مفاهـيم أحكام التجويد حيث بلغت(38%)، وقد تأثرت هذه النسبة بنسبة الخطأ المفاهيمـي فـي الـنمط الـثالث والتي جاءت مرتفعه مقارنه إلى قيمة نسبة الخطأ المفاهيمي في النمطين الآخرين، والشكل رقم (5) يبين نسب توزيع الخطأ المفاهيمي على مفاهيم هذا المجال.



الشكل رقم (5)

توزيع النسب الكلية للخطأ المفاهيمي لجميع المجالات على الأنماط الثلاثة

أثـر كل من عامل الجنس (ذكر ،أنثى) والمستوى الدراسي (ثانية، ثالثة، رابعة) على الوقوع في الأخطاء المفاهيمية لأحكام التجويد.

ولأغـراض الدراسـة الحاليـة تم استخدام تحليل التباين الثنائـي (Tow-way ANOVA) لـتحديد ما إذا كان هنالك اختلافات في أداء أفراد العينة على أداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي بمعنى معرفة أثر كل من المستوى الدراسـي والجنس على الوقوع في الأخطاء المفاهيمية في أحكام التجويد لدى طلبة الشريعة. والجدول رقم (8) يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

جدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار اثر كل من متغيري الجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية

المتغيرات والتفاعل بينها	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	1.234	1	1.234	.024	.877
مستوى	305.589	2	152.794	3.001	.056
الجنس * مستوى	47.533	2	23.766	.467	0.629

يلاحظ من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى إلى متغيري الجنس والمستوى الدراسي لوقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد التسعة عشرة، وذلك حسب أدائهم على الاختبار التحصيلي، حيث بلغت الدلالة الإحصائية بالنسبة لمتغير الجنس (0.877)، وللمستوى الدراسي (0.056)، وللتفاعل بينهما (0.629)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً، لهذا يمكن القول أنه ليس هنالك أثر للجنس وللمستوى الدراسي وللتفاعل بينهما في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد التسعة عشرة، التي تناولتها الدراسة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الخامس

الخاتمة والمناقشة والتوصيات

1.5 الخاتمة

هـدفت هـذه الدراسـة إلى الكشف عن الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام الـتجويد لـدى طلبة كلية الشريعة وذلك في تسعة عشر حكماً تجويدياً تمثل مفاهيم الجانـب النظري في مادة التلاوة والتجويد المستوى الأول، كما هدفت لمعرفة ما إذا كـان للجنس والمستوى الدراسي أو للتفاعل بينهما أثر في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمـية. ويتـناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة مرتبة حسب أسئلتها على النحو الآتي:

2.5 المناقشة

الكشف عن الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد:

تـم حصـر المفاهيم التي ظهرت فيها الأخطاء المفاهيمية في كل مجال من مجـالات الـتجويد الأربعة، و بعد مناقشة ذلك تبين وبشكل واضح أن جميع مفاهيم أحكـام الـتجويد قد تأثرت بالأخطاء المفاهيمية بنسب متفاوتة، كما تأثرت مجالات الأحكـام الأربعـة بالأخطاء المفاهيمية بنسب متفاوتة أيضا، وتتفق هذه النتيجة مع نـتائج دراسة عبدالله وبني خالد (1991) والتي أشارت إلى أن جميع أفراد العينة لم يصـلوا إلـى درجة الإتقان في الأداء العملي لأحكام التجويد: المد والقلقة والإدغام والإظهار والإخفاء.

ويظهـر أن الخطـأ المفاهيمـي المتعلق بأحكام التجويد التسعة عشر يختلف باخـتلاف نمط الخطأ المفاهيمي، ونسبة الخطأ المفاهيمي في المفهوم الواحد تختلف باخـتلاف نمـط الخطأ المفاهيمي، كما يظهر اختلاف في الخطأ المفاهيمي المتعلق بأحكـام الـتجويد التسعة عشر، ونسبة الخطأ المفاهيمي في المفهوم الواحد باختلاف نمط الخطأ المفاهيمي، كما أن ارتفاع النسب الكلية للخطأ المفاهيمي وانخفاضها في بعض المفاهيم قد يعود لتأثره بالخطأ المفاهيمي في أحد الأنماط الثلاثة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ومـــن الملاحـــظ أن أكثـــر المفاهـــيم الخطأ انتشاراً على التوالي: القلقلة الصـــغرى، المد المتصل، مد الصلة الكبرى، مد الصلة الصغرى، القلقلة الوسطى، حـــيث بلغت نسب الخطأ المفاهيمي لكـــل مفهوم منها على الترتيب: (62%، 59%، 58%، 54%، 51%) وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبدالله وبني خالد (1991) في تدني إتقان حكم القلقلة بشكل عام حيث بلغت نسبة إتقانه(30%) وحكم المد بنسبة(23.3%)، وتـــتفق أيضا نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عطاالله (1995) التي أظهرت تدني مســـتوى الإتقان العملي لدى الطلبة في مجموعة من الأحكام كان من بينها حكم المد المتصل، وتدني مستوى الإتقان بشكل واضح في حكم القلقلة.

ولتفســـير ســـبب ارتفاع نسب الخطأ المفاهيمي، فقد تم التواصل مع مدرسي مادة التلاوة لمناقشة هذه الأسباب والتي قد تعود لما يلي:-

1- مـــا يـــتعلق بمجـــال أحكام القلقلة والذي سجل ارتفاعاً ملحوظاً في نسبة الخطأ المفاهيمـــي وخاصة في مفهوم القلقلة الصغرى ومفهوم القلقلة الوسطى، يمكن أن يعـــزى إلى صعوبة التمييز بين مفهوم القلقلة الصغرى ومفهوم القلقلة الوسطى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطاالله (1995)، وقد يعُزى ذلك إلى تقسيمات حكم القلقلـــة عـــند بعـــض القراء فهناك من العلماء من قال بأن القلقلة تقسم إلى قلقلة كبـــرى وقلقلة صغرى. فاعتبر القلقلة الوسطى تدخل في مجال القلقلة الصغرى، وهـــناك أيضـــا من قسمها إلى ثلاثة أقسام، ويؤكد ذلك تقارب نسبة الخطأ سواء النسبة الكلية أو النسبة في الأنماط الثلاثة إلى حد كبير، كما أن التقارب في الأداء بـــين القلقلـــة الصـــغرى والوسطى يزيد من صعوبة التمييز بينهما مما يزيد من ارتفاع نسبة الخطأ.

ويُفسّـــر انخفاض نسبة الخطأ المفاهيمي في مفهوم القلقلة الكبرى بأنه مفهوم يمكـــن تمييـــزه من خلال الأداء عن مفهوم القلقلة الصغرى والوسطى، حيث يعتبر تشـــديد الحـــرف الأخير من الكلمة هو صفة محكية وواضحة بالنسبة لمفهوم القلقلة الكبرى مما يجعل من السهل تمييزه عن غيره.

ويمكـــن إجمـــال ما سبق في أن التداخل بين مفهوم القلقلة الوسطى والقلقلة الصـــغرى هـــو العامل الذي جعل من نسبة الخطأ المفاهيمي نسبة مرتفعة في كلا

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المفهومــين. وقد يعود لذات السبب تمييز هذين المفهومين عن مفهوم القلقلة الكبرى، وبالتالي انخفاض نسبة الخطأ فيه.

2- مــا يــتعلق بأحكــام المدود فيلاحظ ارتفاع نسبة الخطأ المفاهيمي في جميع أحكامــه وخاصةً المد المتصل ومد الصلة الصغرى ومد الصلة الكبرى، حيث يظهــر ارتفــاع نســبة الخطأ في مفهوم المد المتصل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجلاد (2003) كما ويظهر ارتفاع واضح في نسبة الخطأ المفاهيمي في الــنمط الأول والثالث، في حين انخفض في النمط الثاني، وهذا يعني أن قاعدة المفهــوم غيــر واضحة في أذهان الطلبة أو يمكن اعتبارها غير واضحة، وقد يعود السبب في ذلك إلى الهمزة وهي سبب المد المتصل، فهي أحياناً تكون في وســط الكلمـــة وأحــياناً في آخرها، إضافة إلى وجود تداخل مع المد العارض للســكون الذي أصله مد واجب متصل، أما انخفاض النسب في النمط الثاني فقد يعــود لتركيز الاهتمام على تعلم هذا المفهوم من الناحية التطبيقية على حساب الناحية النظرية.

وكــذلك يلاحظ ارتفاع نسب الخطأ المفاهيمي في مفهوم مد الصلة الصغرى ومفهــوم مــد الصلة الكبرى، والذي قد يعزى إلى تداخل قاعدة المفهوم وتعريفه في أذهــان الطلــبة فجميع أحكام المد تعتمد على وجود حرف مد اما هذين المفهومين فيعتمدان على وجود حرف الهاء.

ويظهــر من خلال ارتفاع نسب الخطأ المفاهيمي المتعلق بأحكام مد الصلة الصــغرى ومد الصلة الكبرى في النمط الثالث أكثر الأنماط الأخرى، مما يدل على أن الطلــبة يواجهون صعوبة في تمييز المجال الذي يتبع له هذين المفهومين، وقد يعــود السبب في ذلك إلى أن مد الصلة الصغرى ومد الصلة الكبرى يعتمدان على الناحية التطبيقية، ويمكن التفريق بينهما عند الأداء أكثر من الناحية النظرية، كما أن كثيــراً من المفاهيم التابعة لمجال أحكام المد لا تخضع إلى قاعدة واحدة ثابتة يمكن القــياس عليها دائماً بل هناك أحيانا قواعد فرعية توجد هذا التداخل، فالصلة تخضع إلـــى ثــلاث درجات: سكون الصلة أو قصر الصلة أو مد الصلة، ومن المتوقع أن بعض أحكام المدود يمر عليها بعض المعلمين في المدارس مروراً عابراً، وقد يركز

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المعلم على الأداء العملي وهو لا يتقن الجانب النظري للأحكام، فيتكون لدى الطالب مفاهيم خطأ تقاوم التغيير أحياناً.

لقد تبين من خلال نتائج الدراسة أن المفاهيم في مجال أحكام النون الساكنة والتنوين وأحكام الميم الساكنة سجلت نسب خطأ مفاهيمي متدنية، حيث بلغت في الإظهار الشفوي (19%) وفي الإدغام (14%)، وهي أقل نسبة خطأ مفاهيمي إذا ما قورنت مع المجالين الثالث والرابع، وقد يعزى ذلك في مفهوم الإظهار إلى أن التطبيق العملي لهذا المفهوم لا يحتاج إلى تكلف وإنما قراءة توافق الطبيعة السليمة، وأما مفهوم الإدغام فهو في الغالب يكرر كثيراً على الطلبة، كما أن مرور الطلبة بخبرة سابقة ركزت على إتقان أحكام النون الساكنة والتنوين والميم الساكنة في المرحلة الأساسية والثانوية قبل دخول الجامعة ساعدت الطالب على التمييز بين هذه المفاهيم في الجانب النظري، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عطاالله (1995) ارتفاع نسبة إتقان حكم الإظهار الشفوي والإدغام، وتتفق كذلك مع دراسة نجادات (2001) والتي بينت أن الطلبة يميلون إلى الثقة بمستوى امتلاكهم لمهارات أحكام الإدغام.

3- وما يتعلق بارتفاع نسب الخطأ المفاهيمي في نمط القدرة على ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له بنسب أعلى مما هي عليه في النمطين الآخرين، وهذا مؤشر لتدني قدرة الطلبة على المفاهيم تبعاً لمجالاتها، ويمكن أن يعزى ذلك إلى ارتفاع هذه النسبة في أحكام المدود وأحكام القلقلة، كما يمكن أن يعزى إلى أن التركيز في تعلم هذه المفاهيم كان في جانب معرفة الحكم وقاعدته، وكذلك تمييزه من خلال الأمثلة. أما عملية ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له فربما لم تحظ بالاهتمام الكافي حيث تُرِك ليُفهم تلقائياً دون خصه بتعلم مقصود، وهذا ما أشار إليه بعض أفراد العينة.

كما أن هنالك العديد من الأسباب التي يتوقع أن يكون لها أثر متفاوت ولكنه فعال في عملية اكتساب هذه الأخطاء المفاهيمية في جميع أحكام التجويد منها:

1. لقد أشار كل من الحياري (2000) وعبدالله وبني خالد (1991) وعطاالله (1995) ومحمود (1993) إلى أثر عدم إتقان المعلمين والمعلمات لإحكام التجويد خلال

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فتـــرة المدرســـة وقبل الدراسة الجامعية في ارتفاع نسب الخطأ في جانب الأداء العملـــي للـــتلاوة والـــتجويد، إضافة الى عدم استخدام أولئك المعلمين للأساليب التدريسية والوسائل التعليمية المناسبة لتدريس مادة التلاوة والتجويد، حيث يؤدي الـــتعلّم السابق الخاطئ إلى تكون مفاهيم خاطئة ترسخ لدى الطالب وتجعل من تغييـــر هـــذه المفاهيم الخطأ عملية غير سهلة وخاصة أن المستوى الذي أجريت علـــيه الدراسة هو المستوى الأول من مستويات مادة التلاوة والتجويد، وربما لو أجـــريت هـــذه الدراســـة على المستوى الثاني أو الثالث لكانت هذه الأخطاء قد تلاشت لدى الطلبة.

2. ويـــرى الحـــياري (2000) أن جهـــل التلاميذ بفضل إتقان أحكام التجويد وعدم إدراكهـــم لأهمية معرفة الأحكام، يعدّ سببًا مهماً لزيادة نسب الخطأ، حيث بين أن جهل التلاميذ بفضل تعلم القرآن وأحكامه سبب أساسي من أسباب تدني أدائهم في هذه المادة يضاف إلى ذلك ضعف الوازع الديني خاصة وأن عملية اختيار الطلبة لتخصـــص الشريعة أحيانا يحكمه عامل المعدل في الثانوية العامة، وليس الرغبة الشخصية والميول الخاصة بدراسة هذا التخصص.

3. قلة الاهتمام من قبل المدرسين بشكل عام بالجانب النظري والتركيز على الجانب العملي التطبيقي، على اعتبار أنه الغاية من تعلم أحكام التجويد، ولأن حكم إتقانه فـــرض عين على كل مسلم، وعدم وعي المعلمين بأن معرفة المتعلم للأحكام في الجانـــب النظري يمكن أن تساهم بشكل فاعل في تعلم الجانب التطبيقي، كما أن المـــتعلم إذا ما أراد أن يقوم بعملية نقل أثر التعلم وهو الدور الرئيسي المناط به بعد التخرج من الناحية الشرعية، لابد له أن يتقن الجانب النظري، لأن المشافهة لا تكفي في عملية التعلم كما ان تكوين إطار نظري يوفر بيئة علمية مناسبة قابلة للتفكيـــر والتأمل والتنظيم، مما يساعد على منهج فكري مستقل لدى المتعلم. إذن لابد من المزاوجة بين الجانب النظري والجانب العملي حتى تكتمل أركان عملية التدريس بين المعلم والمادة العلمية والمتعلم على شكلها الصحيح.

4. تعتبـــر كثـــرة المفاهيم اللازم تعلمها خلال المستوى الأول للتلاوة وزيادة أعداد الطلـــبة داخـــل الغـــرفة الصفية، وقلة عدد الساعات المخصصة لهذه المادة من

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الأســباب التــي ساهمت في تدني مستوى الأداء النظري والعملي وارتفاع نسبة الخطــأ المفاهيمي، حيث يشير الحياري (2000) الى أن قلة الوقت اللازم للتعلم وزيادة عدد الطلبة داخل الغرف الصفية، ينعكس سلباً على أداء الطلبة، ويحد من تعلّم الفرد وتفاعله.

أثر عامل الجنس في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد:

تم استخدام التحليل التباين الثاني (Tow-way ANOVA) للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) يمكن أن تعزى إلى تأثير عامل الجنس لدى الطلــبة فــي المفاهيم التسعة عشر التي تناولتها الدراسة، حيث أظهرت النتائج عدم وجــود فــروق ذات دلالـــة إحصائية يمكن أن تعزى إلى عامل الجنس لطلبة العينة بالنسبة لوقوعهم في الأخطاء المفاهيمية عن مستوى الدلالة (α= 0.05)، فقد وجد أن الطلــبة الذكــور لا يخــتلفوا عــن الطلبة الإناث من حيث نسبة الوقوع في الخطأ المفاهيمي للمفاهيم التسعة عشر التي عرضت في أداة الدراسة.

ويمكــن القــول أن الأخطاء المفاهيمية تظهر بين الطلبة بشكل متقارب وأن الأخطـــاء المفاهيمـــية عند طلبة كلية الشريعة هي واحدة أيا كان جنسهم، وقد يعزى ذلــك إلى أن العوامل المؤثرة في اكتساب الأخطاء المفاهيمية لا تعود للطالب نفسه، والتــي قد تعود لظروف خاصة بالبيئة او المعلم أو المنهاج أو الى غير ذلك، وهي لدى الجنسين سواء الذكور أو الإناث وهذا ما أكده أبو يمن (1994) في دراسته التي بينت أن الأخطاء المفاهيمية تظهر بين الطلبة بشكل متساوٍ، وليس لعامل الجنس أثر في اختلاف نسبه ظهور هذه الأخطاء.

ألا أن نــتائج هــذه الدراسة تختلف مع نتائج دراسة نجادات (2001) والتي أظهرت أن مستوى اكتساب الذكور لمهارات التجويد في الجانب التطبيقي أعلى منها عــند الإنــاث، و تخــتلف أيضا مع دراسة عطا الله (1995) والتي أظهرت نتائجها وجــود فــروق ذات دلالــة إحصائية في مستوى الأداء التطبيقي في أحكام التجويد لصالح مجموعة الإناث.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أثـــر المســـتوى الدراسي في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد:

لقـــد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي (Tow-way ANOVA) عدم وجود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية يمكن أن تعزى إلى المستوى الدراسي بالنسبة لوقوع الطلـــبة في الأخطاء المفاهيمية، وذلك على مستوى دلالة (α= 0.05)، حيث وجد أنه ليس للمستوى الدراسي أثر في وقوع الطلبة في المفاهيم الخاطئة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى المادة الذي أجريت عليه الدراسة هـــو المستوى الأول من مستويات مادة التلاوة والتجويد وليس هنالك متطلب سابق لهـــذه المـــادة بل يعتبر هذا المستوى متطلب سابق للمستوى الثاني والثالث، كما أن طلـــبة المستوى الدراسي الثاني والثالث أو الرابع الذين لم يأخذوا هذه المادة ما كان لهم ان يكتسبوا خبرات سابقة إذا لم يكن هناك مواد أخرى تعزز خبراتهم السابقة في أحكـــام الـــتجويد و بالتالي ليس للمستوى الدراسي أثر في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية.

وممـــا يعزز النتيجة السابقة أن هنالك بعض الأشخاص الذين ما زالوا على مقاعـــد الدراســـة فـــي المرحلة الثانوية يحملون إجازة تدريس التلاوة والتي بمثابة إجازة لا يحملها إلا من يتقن الجانب النظري و الجانب العملي من التلاوة و التجويد في حين أن بعض المعلمين لا يتقنون أحكام التجويد سواء العملية أو النظرية.

وكـــذلك يؤيد هذه النتيجة أن بعض طلبة كلية الشريعة أنهوا متطلب التلاوة و الـــتجويد بمســـتوياته الـــثلاثة فـــي السنة الثانية، بالرغم من وجود بعض الطلبة في مستوى السنة الرابعة اللذين لم يجتازوا المستوى الأول في التلاوة والتجويد.

إن نتائج الدراسة تعطي مؤشراً واضحاً على أن عملية اكتساب مفاهيم أحكام الـــتجويد يعتـــريها بعض الخلل، والذي تعود أسبابه للطالب أو المعلم أو المنهاج أو طريقة التدريس، وهذا يدعو الى مراجعة شاملة لهذه المدخلات التعليمية جميعا، من أجل تلافي هذه الأخطاء.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن نخلص إلى ما يلي:-

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

1- إن المفاهـــيم في أذهان الطلبة مجزأة وغير مترابطة المعنى ولا تشكل وحده مـــتكاملة قـــادرة على توضيح صورة المفهوم الكلية، حيث يظهر تفاوت في نسبة الخطأ المفاهيمي للحكم الواحد بين الأنماط الثلاثة .

2- إن المفاهـــيم المتعلقة بالجانب التطبيقي والمتمثل في تمييز المفهوم من خلال المثال هي أكثر وضوحاً في أذهان الطلبة من غيرها.

3- إن كثيـــراً من الطلبة كوّنوا صورة للمفهوم من خلال الجانب التطبيقي وعليه فـــإن الخطأ في الجانب التطبيقي ينعكس سلباً على صورة المفهوم في أذهان الطلبة.

4- ارتفاع نسبة الخطأ في عدم قدرة الطلبة على ربط المفهوم بالمجال الذي يتبع له أو تصنيف المفهوم.

5- لـــيس للجنس أثر في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية، وترى الدراسة أن هـــذه النتـــيجة منطقية، لأن إتقان تلاوة القرآن الكريم هو فرض عين على جميع المسلمين على السواء دون تمييز

6- لـــيس للمستوى الدراسي أثر في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية وترى الدراسة أن هذه النتيجة منطقية أيضا، فالواقع يفند الأثر إن وجد، وهذا ينطبق كذلك على التفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي.

7- تؤكد النتائج جميعها أهمية الدراسة للكشف عن الأخطاء المفاهيمية عند الطلبة فـــي مـــادة التلاوة، وأن الكشف عن الأخطاء المفاهيمية هو بحد ذاته مراعاة للفروق الفردية أثناء التعلم.

3.5 التوصيات:

بـــناء على ما تقدم وفي ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإنها توصي بالآتي:

1. ضـــرورة إجـــراء المـــزيد من الدراسات في موضوع الأخطاء المفاهيمية حول مفاهـــيم أخـــرى فـــي التلاوة و التجويد مثل (صفات الحروف اللازمة والتفخيم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والتـــرقيق وأحكـــام الـــنون والميم المشددتين)؛ لأن تشجيع المعلمين على تحديد المفاهيم الخاطئة تساعد المعلم على التخطيط الأفضل لعملية التدريس.

2. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تكشف أسباب تكوّن الفهم الخاطئ لدى الطلبة في مادة التلاوة والتجويد.
3. ضـــرورة إجراء المزيد من الدراسات لتحديد أنماط أخرى من الفهم الخاطئ عند الطلبة في مادة التلاوة والتجويد.
4. ضرورة الربط بين تعلم المفاهيم وتطبيقها حتى لا يشعر الطلبة بأن هنالك فرق بين الجانب النظري و الجانب العملي.
5. استخدام استراتيجيات تغيير المفاهيم المناسبة لتعديل الفهم الخاطئ.
6. ضـــرورة اســـتخدام أســـاليب الـــتقويم الملائمة لكشف مستوى الفهم لدى الطلبة لمساعدتهم على تشخيص نواحي القوة والضعف في التعلم.
7. بما أن نتائج الدراسة تشير إلى ان الطلبة ربما اكتسبوا بعض الأخطاء المفاهيمية من تعلمهم السابق، فهي تقترح إجراء اختبار تصنيفي قبل البدء بتدريس المستوى الأول مـــن التلاوة والتجويد بهدف تصنيف الطلبة وفق مستوى بنيتهم المفاهيمية، الأمر الذي يسهم في عملية التخطيط للتدريس الفعال بناء على تجانس الطلبة في البنية المفاهيمية ومراعاة للفروق الفردية بين الطلبة.
8. ضـــرورة إعـــادة النظـــر فـــي أساليب تقديم المادة النظرية واستخدام الوسائل والأســـاليب المعينـــة على إتقان الأداء النظري والعملي كالحاسوب والمصحف الملون ومختبر اللغة.
9. بما أن الوازع الديني عامل ذو أثر فاعل في إثارة دافعية الطلبة نحو تعلم أحكام الـــتجويد، توصي الدراسة بضرورة ترغيب الطلبة وإثارة العاطفة الدينية لديهم، وكـــذلك ضـــرورة الالتحاق بدور القران الكريم لزيادة التمكن من إتقان الجانب النظري والعملي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المراجع

أ- المراجع العربية

إبـــراهيم، خيـــري. (1991). تطويـــر مـــناهج الـــتاريخ في ضوء منهج المفهومات. **مجلة التربية**، قطر، 2(97): ص78-87.

ابـــن الجـــزري، شـــمس الـــدين. (1995). **مـــتن الجـــزرية في فن التجويد**، ط1، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت.

أبـــو حلاوة، أنور. (1995). **الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبـــو زينه، فريد. (1994). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**. ط 2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو يمن، رلى. (1994). **تشخيص الأخطاء المفاهيمية العلمية لدى طلبة الصف السابع فـــي محافظـــة العاصـــمة وتأثيـــرها على التحصيل المدرسي لديهم في العلوم العامة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

بكـــر، هـــديل. (1995). **تطـــور مفاهـــيم الطـــلاب فـــي مرحلة التعليم الاساسي في موضـــوع الطاقة وعلاقته بجنسهم ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي**. رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

التميمـــي، كمـــال. (1992). **درجـــة إتقـــان مهارة التجويد لدى طلبة الصف السابع الأساســـي في محافظة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جبـــر، سـليمان وعلـــي، ســـرّ الخـــتم. (1993). **اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية**. دار المريخ، الرياض، السعودية.

جامعـــة القـــدس المفـــتوحة. (1993). **بـــرنامج التـــربية، تـــلاوة وتجويد (1)**، مادة تدريبية.

جـــلاد، ماجد. (2003). أثر المصحف الملون في تعلّم أحكام التجويد واتجاهات الطلبة نحوه. **أبحاث اليرموك**، 19 (1): 297-323.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

جمعية المحافظة على القرآن الكريم، لجنة التلاوة. (2001). **المنير في أحكام التجويد.** ط1، مكتبة الفؤاد:عمان، الأردن.

الحدابـــي، داود. (1991). دراسة لمفهوم المول لدى طلاب قسم الكيمياء بكلية التربية بجامعة صنعاء، **مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة**، 1 (16): 15– 183.

حســنين، احمد. (1982). **دراسة أثر بعض العوامل على فهم المعلمين والطلبة لطبيعة العلـــم فـــي المـــرحلتين الإعداديـــة والثانوية.** ملخصات رسائل الماجستير في التربية. مجلد الثالث، مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك.

حــياري، محمود. (2000). أسباب ضعف طلبة منطقة اربد الأولى التعليمية في تلاوة القران الكريم، **أبحاث اليرموك**، 16 (3): 29 –62.

الخوالدة، محمد. (2003). **منظومة البناء المعرفي وطرائق تدريسها، المؤتمر العربي الثالث حول" المدخل المنظومي في تدريس العلوم.**
http://www.emoe.org/ftp/training/conference5-4-2003/day1/khoalda.doc

ريـــان، محمد.(1992).**أساليب في تدريس القرآن الكريم تلاوة وتفسيراً وحفظاً**، مادة تدريبية. ألاونوروا، اليونسكو.

زيتون، عايش. (1999). **أساليب تدريس العلوم.** ط1، دار الشرق، عمان.

زيتون، عايش. (1991). **طبيعة العلم وبنيته**، ط2، دار عمار،عمان، الأردن.

ســعادة، جودت واليوسف، جمال. (1988). **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم التربوية والاجتماعية**، ط1، دار الجليل: بيروت.

السكران، محمد. (1989). **اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية.** دار الشروق، عمان، الاردن.

الســيوطي، جلال الدين. (1973). **الإتقان في علوم القرآن.** المكتبة الثقافية، بيروت، لبنان.

الشــجاعية، ثميــنة. (2000). **الأخطــاء المتعلقة بمفهوم البيان في مادة البلاغة لدى طالــبات الصف الأول ثانوي الأدبي في محافظة عجلون.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الشعوان، عبد الرحمن. (1996). نحو تدريس فاعل لمفاهيم الدراسات الاجتماعية باستخدام أسلوب الاستقصاء والاستقراء. **مركز البحوث التربوية**، جامعة الملك سعود، السعودية.

الشهراني، عامر. (1996). الفهم الخاطئ لبعض مفاهيم التغذية والتنفس في النباتات الخضراء لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمنطقة عسير. **المجلة العربية للتربية**، 16 (2) :8-35

الشواقفه، سعود. (1982). **مدى اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمفاهيم الجغرافية ومهارة قراءة الخرائط**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الشيخ، عمر. (1973). المساقات الحديثة في العلوم للمرحلة الثانوية، اهدافها، مادتها، تعلمها، تعليمها. **رسالة المعلم**، 16(1):43-58.

صبا ريني، محمد، والخطيب، قاسم. (1994). اثر استراتيجية التغير لمفهومي الصفية لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب في الأول الصف الثانوي العلمي. **رسالة الخليج العربي**. العدد (49)، السنة (14): 15 -44.

الطويل، احمد. (1999). **فن الترتيل وعلومه**. ط 1، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية.

العاني، رؤوف. (1996). **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم**. مطبعة دار العلوم، المملكة العربية السعودية، **ط4**.

عبد الله، زياد. (1999). **اثر استخدام الحاسوب في إتقان أحكام التلاوة والتجويد لدى عينة أردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

عبد الله، عبد الرحمن وبني خالد، حسين. (1991). مدى إتقان معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة المفرق تقويم الأداء في التلاوة. **أبحاث اليرموك**، 7 (4):117-144

عثمان ، حسني. (1974). **حق التلاوة** . ط9

عطا الله، محمد. (1995). درجة إتقان مهارة تلاوة القرآن الكريم لدى طلبة الصف العاشر. **رسالة المعلم**، 36 (1):30-42

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العقرباوي، زيدان. (1999). **المرشد في علم التجويد.** ط4، دار الفرقان.

علي، عبدالله. (1984). كيف نعلم المفاهيم. **مجلة التربية.** وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، عدد (35): ص 43-48.

فـرحان، إسحاق ومرعي، توفيق و بلقيس، احمد. (1984). **تعليم المنهاج المدرسي: أنمـاط تعليمـية معاصـرة.** دار الفرقان للنشر والتوزيع ودار البشير للتوزيع والنشر، عمان، الأردن.

القـادري، سليمان. (1989). **مستوى المعرفة المفاهمية لدى معلمي الفيزياء وطلبة جامعـة اليـرموك في مفهوم الحركة الدائرية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القـرعان، فـرح. (1990). **دراسـة استقصـائية فـي مدى فعالية تدريس مفاهيم المتجهات في الفيزياء بطريقة خرائط المفاهيم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القطان، مناع. (1993). **مباحث في علوم القران.** مكتبة القاهرة، ط5 .

القيسـي، رعد. (2000). **تشخيص المفاهيم الخطأ في موضوع انعكاس الضوء لدى طلـبة الصف العاشر الأساسي في مدارس عمان الأولى.** رسالة ماجستير غير منشورة، بجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الكيلاني، صفا.(1994). مفاهيم خاطئة بخصوص مبادئ البيئية والأصل التكويني للمادة الحية. **مجلة دراسات،** 21(4): ص 251-276.

محمـود، محمـد. (1995). **الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى الصف العاشر في مادة الجغرافيا.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مرعـي، توفيق والحيلة، محمد. (2002). طرائق التدريس العامة. ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

مركـز التدريب التربوي. (1989).**المواد التدريبية لمبحث التربية الإسلامية، أساليب تـدريس القرآن الكريم.** وزارة التربية والتعليم، الأردن، المجموعة الاولى: ص 15

نجـادات، أحمد. (2001). تقويم طلبة معلم مجال التربية الإسلامية لاكتسابهم لمهارات أحكام تجويد القرآن الكريم. **أبحاث اليرموك،** 17 (3): 585-613.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الـــنجار، إبراهيم. (1993). **الثقافة الإسلامية وطرق تدريسها**. جامعة القدس المفتوحة. عمان: الاردن، ج1، ط1: 84.

نشواني، عبد الحميد.(1984). **علم النفس التربوي**. دار الفرقان،عمان، ط2.

الـــنووي، أبـــو زكـــريا. (1991). **ريـــاض الصالحين**. مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، الأردن.

وزارة التـــربية والتعليم. (1988). المـــؤتمر الاول للتطـــوير التربوي. **رسالة المعلم**، **29** (4،2).

ب- المراجع الأجنبية

Al-Mekhlafi, S. (1986). **Relevance in Education and the Curriculum.** PH D. Thesis, Institute of Education, University of London.

Ausubel, D. (1963). Cognitinve structure & the fasilitation of meaningful verbal learning. **Journal of Teacher Education,**(14): 217-221.

Ausubel, D., NovakJ. & Hanesian, H.(1978). **Educational Psychology**: A cognitive View, Holt, Rinehart & Winston,New York.

Barrow, L. (1990) .Elementary Science Text books and Potential Magnet Misconceptions. **School Science and Mathematics, 90** (8):716-721.

Blando, A. (1989). Analysing and modling arithmetic errors. **Journal for Research in Mathematics Education, 20** (3): 301-308.

Bruner,J.(1960).**A Study of Thinking**.John Wiley & Sons, Inc, New York, London.

Fisher , (1981) Scince Misconceptions Research and Some Implication For the Teaching of Science in Elementary School

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Lawson,S.(1989). Authors Response. **Journal of Research in Science Teaching. 23**: 825 –856.

Michaelis, J .(1992). **Social studies for children: A guide to basic Instruction**, (10th ed), U.K. Allyn and Bacon.: p252.

Novick, S. & Menis, J. (1976). A Study of student perception of themole concept. **Journal of Chemical Education, 53** (11): 720- 721.

Novak, J.(1976). Understanding the learning process and effectiveness of teaching methods in the classroom laboratory, and field. **Science Education, 60**(4): 493-512.

Novak, J. (1988). Learning science and the science of learning. **Studies in Science Education. 15**: 77-101.

Phenix, P.(1962). The use of the disciplines as curriculum content, **Educatinal Forum , 26**: 273 -280

Posner, G., Strike, K., Tlewson, P., & Gertzog,W. (1982). Accommodation of scientific conception : toward a theory of conceptual change. **Science Education, 66**(2): 211- 227.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق (أ)

الاختبار المستعمل في الدراسة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق (أ)

الاختبار المستعمل في الدراسة

. بسم الله الرحمن الرحيم

آخي الطالب/أختي الطالبة

نرجو منك التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاختبار وذلك لغايات البحث العلمي وتحسين فعالية التدريس ، علماً بان إجابتك ستعامل بسرية تامة ، ولا يطلع عليها عضو هيئة التدريس، كما يأمل الباحث منك أن تتعامل مع الاختبار بدرجة عالية من الجدية والدقة.

معلومات عامة:

اسم المساق :......................

المستوى الأكاديمي: ☐ سنه أولى ☐ سنة ثانية ☐ سنة ثالثة ☐ سنة رابعة

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الباحث: راكان النصرات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بسم الله الرحمن الرحيم

*****عدد فقرات الاختبار (57)**

***** ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يلي:**

1- عند مجيء الهمز بعد حرف المد، كل في كلمة، سواء أكان الانفصال حكماً أو حقيقة، فعندئذ نسمي الحكم :

أ-مد متصل ب- مد منفصل ج- مد صلة صغرى د- مد صلة كبرى

2- النطق بالنون الساكنة أو التنوين على حالة بين الإظهار والإدغام من غير تشديد، مع مراعاة بقاء الغنة يسمى:

أ- إدغام ب- إخفاء ج- إدغام شفوي د- إخفاء شفوي

3- تحويل النون الساكنة أو التنوين ميماً إذا وقع بعدها حرف الباء يسمى :

ا-إدغام شفوي ب- إدغام ج- إخفاء د- القلب(الإقلاب).

4- إخراج الميم الساكنة من مخرجها من غير غنة ظاهرة أو وقف أو سكت أو تشديد، إذا جاء بعدها أحد حروف الهجاء(عدا الباء و الميم) يسمى :

أ-إخفاء شفوي ب- إظهار شفوي ج- إدغام شفوي د- إخفاء حقيقي

5- إذا وقع بعد الميم الساكنة حرف الباء،فيسمى الحكم :

أ- إدغام بغنة ب- إخفاء شفوي مع الغنة ج- إدغام شفوي مع الغنة د- القلب (الإقلاب)

6- إذا جاء بعد النون الساكنة أو التنوين أحد حروف كلمة (يرملون) فيسمى الحكم بـــ :

أ- إخفاء شفوي ب- إدغام ج- إظهار د- إخفاء

7- إذا وقع بعد الميم الساكنة ميم متحركة سواء في كلمة أو في كلمتين، فالحكم هو :

أ-إخفاء شفوي مع الغنة ب- إدغام مع الغنة

ج- إدغام شفوي مع الغنة د- القلب(الإقلاب)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

8- حكم التجويد في حالة الوقف على الكلمة التي تنتهي بأحد حروف عبارة (قطب جد)، دون التشديد، هو :

أ-قلقلة كبرى ب- قلقلة صغرى ج- قلقلة وسطى د-إخفاء

9- عند مجيء الهمزة بعد حرف المد مباشرة ، في كلمة واحدة فالحكم هو :

أ- مد متصل ب- مد منفصل ج- مد عارض د- مد لازم كلمي

10- إخراج النون الساكنة أو التنوين من مخرجه من غير غنة زائدة ولا وقف ولا سكت ولا تشديد إذا جاء بعدها أحد الحروف التالية(أ،هـ، ع،ح،غ،خ) يسمى:

أ- إظهار حلقي ب- إدغام ج- قلقة صغرى د- إظهار الشفوي

11- المد الحاصل من وقوع حرف ساكن سكوناً اصلياً، بعد حرف المد، في الحروف المقطّعة من فواتح السور، يسمى:

أ- مد لازم كلمي ب- مد لازم حرفي ج- مد متصل د- مد عارض

12- إذا اجتمعت همزتان : أولاهما متحركة والثانية ساكنة تقلب الهمزة الثانية حرف مد من جنس حركة ما قبلها ويسمى المد هنا :

أ- مد بدل ب- مد متصل ج- مد صلة صغرى د- مد صلة كبرى

13- حكم التجويد، في حالة الوقوف على الكلمة التي تنتهي بأحد حروف عبارة (قطب جد)، مع تشديد، هو :

أ-قلقلة كبرى ب- قلقلة صغرى ج- قلقلة وسطى د- إقلاب

14- إذا وقعت هاء الكناية، متحركة بين متحركين، الثاني منهما ليس همزة، فحكمها وصلاً أن تمد:

أ- مد لازم كلمي ب- مد صلة كبرى ج- مد لازم حرفي د- مد صلة صغرى

15- إذا جاء بعد حرف المد حرف ساكن سكوناً عرضياً بسبب الوقف، فيكون حكمه :

أ- مد لازم حرفي ب- مد عارض للسكون ج-مد لازم كلمي د- مد صلة صغرى

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

16- حكم التجويد، في حالة ما يكون أحد حروف عبارة (قطب جد)ساكناً، وسط الكلمة أو في طرفها إذا وصلناها مع ما بعدها، هو :

أ-قلقلة كبرى ب- قلقلة صغرى ج- قلقلة وسطى د- مد طبيعي

17- إذا جاء حرف المد، وبعده حرف ساكن سكوناً اصلياً، في كلمة واحدة فالحكم هو :

أ-مد متصل ب- مد صلة كبرى ج- مد لازم كلمي د- مد بدل

18-إذا وقعت هاء الكناية (وهي: الهاء الزائدة عن بنية الكلمة والدالة على الضمير المفرد المذكر الغائب) متحركة، بين متحركين ، الثاني منهما همزة، فحكمها وصلاً أن تمد:

أ – مد صلة صغرى ب- مد صلة كبرى ج- مد لازم حرفي د- مد لازم كلمي

19- حكم التجويد، في حالة الوقف على الكلمة التي تنتهي بتنوين فتح مرسوم على ألف أو على همز بعد ألف، هو:

أ- مد بدل ب- مد عارض للسكون ج- مد عِوض د- مد منفصل

20- من الأمثلة على الإظهار الشفوي ما تحته خط في قوله تعالى:

أ- (عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ) ب- (مَنْ أَعْرَضَ) ج-(وَلَكُمْ مَا) د-(كُلٌّ آمَنَ)

21- من الأمثلة على المد المنفصل قوله تعالى:

أ- (الْمَلائِكَةِ) ب- (قُوا أَنفُسَكُمْ) ج-(أُوْلَئِكَ) د-(يَشَاءُ)

22- من الأمثلة على الإدغام ما تحته خط في قوله تعالى:

أ- (صَفّاً صَفّاً) ب- (الإِنْسَانُ) ج-(سواءٌ عليهم) د-(عَيْناً يَشْرَبُ)

23- من الأمثلة على الإخفاء الحقيقي ما تحته خط في قوله تعالى:

أ- (وَهُمْ بِالآخِرَةِ) ب- (كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ)

ج-(لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ) د-(فَمَنْ ثَقُلَتْ)

24- من الأمثلة على المد العارض قوله تعالى:

أ-(قريشْ) ب-(آمَنَ) ج-(أُوتِينَا) د-(إِيمَانًا)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

25- من الأمثلة على الإخفاء الشفوي ما تحته خط في قوله تعالى:

أ- (فَاحْكُمْ بَيْنَهُمْ) ب- (لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ) ج-(أَنْ بُورِكَ) د-(كُنتُمْ مَرْضَى)

26- من الأمثلة على المد المتصل قوله تعالى:

أ- (السَّيِّئَاتِ) ب- (يَا أَيُّهَا) ج-(السَّمَاء) د-(بِمَا أُنزِلَ)

27-من الأمثلة على الإظهار ما تحته خط في قوله تعالى:

أ-(وَمَنْ أَعْرَضَ) ب- (وَلَمْ يَكُنْ لَهُ) ج- (يَوْمَئِذٍ نَاعِمَةٌ) د-(كُتُبٌ قَيِّمَةٌ)

28- من الأمثلة على الإقلاب(القلب) ما تحته خط في قوله تعالى:

أ-(كِتَابٍ مُبِينٍ) ب-(يَعْتَصِمْ بِاللَّهِ) ج-(سَمِيعٌ بَصِيرٌ) د-(رَبَّهُمْ بِهِمْ)

29- من الأمثلة على القلقلة الوسطى قوله تعالى:

أ-(يَبْدَأُ) ب-(الْحَجِّ) ج-(ذُقْ إِنَّكَ) د-(لَمْ يَلِدْ)

30- من الأمثلة على المد اللازم الكلمي قوله تعالى:

أ- (إِذْ قَالَ لَهُ رَبُّهُ أَسْلِمْ) ب- (الــم) ج-(الْحَاقَّةُ) د-(ق)

31- من الأمثلة على مد البدل قوله تعالى:

أ- (آمَنُوا) ب-(وَإِنْ تَشْكُرُوا يَرْضَهُ لَكُمْ) ج-(وَلَهُ الْكِبْرِيَاءُ) د-(إِنَّهُ بِعِبَادِهِ خَبِيرٌ بَصِيرٌ)

32- من الأمثلة على مد الصلة الصغرى قوله تعالى:

أ-(الَّذِي يُوعَدُونَ) ب-(إِلَى أَهْلِهِ إِلاَّ) ج-(إِيمَانَاً) د-(إِنَّهُ لا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ)

33- من الأمثلة على مد العوض قوله تعالى:

أ-(السَّمَاء) ب-(عَقَلُوهُ) ج-(يَسْتَهْزِؤُون) د-(إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً حَكِيماً)

34- من الأمثلة على القلقلة الكبرى قوله تعالى:

أ-(وَجْهَهُ) ب-(ادْخُلُوا) ج-(الْحَقِّ) د-(مَجِيدٌ)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

35- من الأمثلة على الإدغام الشفوي ما تحته خط في قوله تعالى:

أ- (مِنْ جُوعٍ) ب- (هُمْ بِالآخِرَةِ) ج-(حَسَنَةً وَقِنَا) د-(كُمْ مِنْ)

36- من الأمثلة على المد اللازم الحرفي قوله تعالى:

أ- اللام من(الــر) ب- (الــــن) ج- الألف من(الــم) د- الطاء من (طس)

37- من الأمثلة على مد الصلة الكبرى قوله تعالى:

أ-(آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ) ب-(لَهُ أَجْرٌ عَظِيم)

ج-(قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ) د-(إِنَّهُ بِعِبَادِهِ خَبِيرٌ بَصِيرٌ)

38- من الأمثلة على القلقلة الصغرى قوله تعالى:

أ-(وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا) ب-(قَرِيبٌ) ج-(وَتَبَّ) د-(أَشَدُّ)

39- يعتبر القلب(الإقلاب) من أحكام:

أ-النون الساكنة والتنوين ب- الميم الساكنة ج-النون الساكنة د- الميم الساكنة والتنوين

40- يعتبر الإخفاء الشفوي من أحكام:

أ-النون الساكنة والتنوين ب- الميم الساكنة

ج-النون الساكنة حال الوقف د- الميم الساكنة والتنوين

41- يعتبر المد المنفصل من أقسام:

أ- المد الطبيعي حال الوقف ب- المد الفرعي بسبب الهمز

ج- المد الطبيعي الثابت وصلاً ووقفاً د- المد الفرعي بسبب السكون

42- يعتبر المد اللازم الكلمي من أقسام:

أ- المد الفرعي بسبب الهمز ب- المد الفرعي بسبب السكون العارض

ج- المد الفرعي بسبب السكون د- المد الطبيعي حال الوقف

43- يعتبر الإخفاء الذي حروفه(ص،ذ،ث،ك،ج،ش،ق،س،د،ط،ز،ف،ت،ض،ظ) من أحكام:

أ- الميم الساكنة والتنوين ب- الميم الساكنة ج-النون الساكنة د- النون الساكنة والتنوين

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

44- يعتبر الإدغام الشفوي من أحكام:

أ- النون الساكنة ب- الميم الساكنة والتنوين ج- النون الساكنة والتنوين د- الميم الساكنة

45- يعتبر المد اللازم الحرفي من أقسام:

أ- المد الفرعي بسبب الهمز ب- المد الفرعي بسبب السكون

ج- المد الفرعي بسبب السكون العارض د- المد الطبيعي الثابت حال الوصل والوقف

46- يعتبر مد البدل من أقسام:

أ-المد الفرعي بسبب الهمز ب- المد الطبيعي حال الوقف

ج-المد الفرعي بسبب السكون الأصلي د- المد الطبيعي الثابت حال الوصل والوقف

47- يعتبر الإدغام الذي حروفه(ي،ر،م،ل،و،ن)من أحكام:

أ- النون الساكنة ب- الميم الساكنة ج- النون الساكنة والتنوين د- الميم الساكنة والتنوين

48- يعتبر مد العوض-حال الوقف- من أقسام:

أ- المد بسبب الهمز ب- المد بسبب السكون العارض

ج- المد الطبيعي د-المد بسبب السكون

49- تعتبر القلقلة الكبرى من أقسام:

أ-صفات الحروف اللازمة والتي لها ضد ب- صفات الحروف العارضة

ج- صفات الحروف اللازمة والتي لا ضد لها د- أحكام النون الساكنة والتنوين

50- يعتبر الإظهار الشفوي من أحكام:

أ- الميم الساكنة ب-النون الساكنة والتنوين ج-النون الساكنة د- الميم الساكنة والتنوين

51- يعتبر المد المتصل من أقسام:

أ- المد الفرعي بسبب الهمز ب- المد الفرعي بسبب السكون

ج- المد الطبيعي الثابت وصلاً ووقفاً د- المد الطبيعي حال الوصل

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

52- يلحق مد الصلة الكبرى بـ:

أ-المد الطبيعي الثابت حال الوصل والوقف
ب- المد الفرعي بسبب الهمز
ج- المد الفرعي بسبب السكون
د- المد الطبيعي حال الوصل

53- تعتبر القلقلة الوسطى من أقسام:

أ-صفات الحروف اللازمة والتي لها ضد
ب- صفات الحروف اللازمة والتي لا ضد لها
ج- صفات الحروف العارضة
د- صفات الحروف العارضة والتي لا ضد لها

54- يعتبر الإظهار الذي حروفه(الهمزة ، الهاء ، العين ، الحاء ، الغين ، الخاء) من أحكام:

أ-النون الساكنة والتنوين
ب- الميم الساكنة
ج-النون الساكنة
د- الميم الساكنة والتنوين

55- يلحق مد الصلة الصغرى بـ:

أ-المد الطبيعي الثابت حال الوصل والوقف
ب- المد الفرعي بسبب السكون
ج- المد الطبيعي حال الوصل
د- المد الفرعي بسبب الهمز

56-تعتبر القلقلة الصغرى من أقسام:

أ-صفات الحروف اللازمة والتي لها ضد
ب- صفات الحروف العارضة
ج- صفات الحروف العارضة والتي لا ضد لها
د- صفات الحروف اللازمة والتي لا ضد لها

57-يعتبر المد العارض من أقسام:

أ- المد الفرعي بسبب السكون
ب- المد الطبيعي حال الوقف
ج-المد الفرعي بسبب الهمز
د- المد الطبيعي حال الوقف والوصل

٦٢٢٤٥٢

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق (ب)

استبانة تقييم الاختبار التحصيلي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (ب)

استبانة تقييم الاختبار التحصيلي

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الدكتور:...............................المحترم.

تحية طيبة وبعد،

أضع بين أيديكم اختبار تحصيلي من نمط الاختيار من متعدد لغرض تحديد الأخطاء المفاهيمية في مادة التلاوة والتجويد عند طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة ،ويتألف من (56) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، من بناء الباحث، حيث اشتملت فقرات الاختبار على المجالات التالية:

أ- أحكام النون الساكنة والتنوين وتشمل الفقرات(1-4)و(20-23)و(39-42).

ب- أحكام الميم الساكنة وتشمل الفقرات (5-7) و (24-26) و (43-45).

ج- أحكام المدود وتشمل الفقرات (8-16) و (27-35) و (46-54).

د- أحكام القلقة وتشمل الفقرات (17-19) و (36-38)و(55-57).

كما تم توزيع الفقرات على ثلاث أنماط من أنماط الفهم الخاطئ المتوقع لدى الطلبة وهي:

1- نمط عدم القدرة على تعريف المفهوم.

2- نمط عدم قدرة الطالب على تمييز المثال من اللامثال.

3- نمط عدم القدرة على ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له.

راجيا التكرم بإبداء رأيكم فيه من حيث:

أ-انتماء الفقرة للمجال،وذلك من خلال الإجابة بنعم أو لا إزاء كل فقرة في استبانة التحكيم، حيث تدل إجابتك بنعم أنكم ترون ان الفقرة تنتمي للمجال، وإجابتكم بلا أنكم ترون أنها لا تنتمي.

ب-دقة المعلومات الواردة في الفقرة، وذلك بالإجابة بنعم إذا كنتم ترون ان المعلومات الواردة في الفقرة دقيقة، وإجابتكم بلا تعني أنكم ترون أنها غير دقيقة، مع التكرم بأجراء التعديل الذي ترونه مناسباً.

ج- تمثيل الفقرة للنمط، وذلك من خلال الإجابة بنعم إذا كانت الفقرة تمثل النمط وبلا إذا كانت الفقرة لا تمثل النمط.

د-الوضوح وسلامة الصياغة اللغوية، وذلك من خلال الإجابة بنعم إذا كانت الفقرة واضحة وصياغتها سليمة وبلا ان كانت الفقرة غير ذلك، مع التكرم بإجراء التعديل الذي ترونه مناسباً.

هـ- أية ملاحظات ترونها مناسبة.

الباحث : راكان النصرات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

رقم الفقرة	انتماء الفقرة		دقة المعلومات		تمثيل الفقرة للنمط		الوضوح وسلامة الصياغة اللغوية		ملاحظات
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
** نمط عدم القدرة على تعريف المفهوم:									
.1									
.2									
.3									
.4									
.5									
.6									
.7									
.8									
.9									
.10									
.11									
.12									
.13									
.14									
.15									
.16									
.17									
.18									
.19									
** نمط عدم القدرة على تمييز المثال من اللامثال:									
.20									
.21									
.22									
.23									
.24									
.25									
.26									
.27									
.28									

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

رقم الفقرة	انتماء الفقرة		دقة المعلومات		تمثيل الفقرة للنمط		الوضوح وسلامة الصياغة اللغوية		ملاحظات
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
.29									
.30									
.31									
.32									
.33									
.34									
.35									
.36									
.37									
.38									
** نمط عدم القدرة على ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له:									
.39									
.40									
.41									
.42									
.43									
.44									
.45									
.46									
.47									
.48									
.49									
.50									
.51									
.52									
.53									
.54									
.55									
.56									
.57									

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit